Terms: $2.00 per Annum in Advance. — Address: Concordia Publishing House, St. Louis, Mo.

Evangelisch-Lutherisches

Schulblatt.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

LIBRARY JUN 16 1898 U.S. BUREAU of EDUCATION.

Herausgegeben
von der
Deutschen ev.-luth. Synode von Missouri, Ohio u. a. St.

Redigiert im Namen des Lehrerkollegiums des Seminars in Addison
von
Dir. E. A. W. Krauß und Prof. F. Lindemann.

Motto: Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn solcher ist das Reich Gottes.
Mark. 10, 14.

33. Jahrgang. — Juni.

St. Louis, Mo.
CONCORDIA PUBLISHING HOUSE.
1898.

Entered at the Post Office at St. Louis, Mo., as second-class matter.

Inhalt.

	Seite
Wie erzielt ein Lehrer richtiges deutsches Sprechen?	161
Der Gesangunterricht	184
Konferenz-Anzeigen	188
Altes und Neues	189

Evang.-Luth. Schulblatt.

33. Jahrgang. Juni 1898. No. 6.

Wie erzielt ein Lehrer richtiges deutſches Sprechen?

(Auf Beſchluß der Lehrerkonferenz vom ganzen Staat Nebraska eingeſandt von H. Bockhaus, Omaha, Nebr.)

Unſere lutheriſchen Parochialſchulen ſind in erſter Linie deutſche Schulen. Obgleich in denſelben auch Unterricht in der engliſchen Sprache erteilt und in einzelnen Fächern die engliſche Sprache ſogar als Unterrichtsſprache benutzt wird, ſo muß in denſelben die deutſche Sprache doch die erſte Stelle einnehmen, wenn ſie den Charakter einer deutſchen Schule nicht verlieren ſollen. Aber warum wollen wir Lutheraner dieſes Landes denn durchaus deutſche Schulen? Warum ſcheuen wir auch die größten Opfer nicht, dieſelben zu errichten und zu erhalten?

Der Grund iſt ein dreifacher:

1. Die deutſche Sprache iſt unſere Mutterſprache;
2. die deutſche Sprache iſt unſere Kirchenſprache;
3. die deutſche Sprache iſt in dieſem Lande auch in bürgerlicher Hinſicht von größtem Nutzen.

Die deutſche Sprache iſt unſere Mutterſprache. Sie iſt die Sprache, die uns unſere Mutter gelehrt hat. Die ſüßeſten Wiegenlieder wurden uns in der deutſchen Sprache geſungen. Unſere erſten Sprachverſuche ſtellten wir in der deutſchen Sprache an, unſer erſtes „Abba, lieber Vater", ſtammelten wir dem lieben Gott in deutſcher Sprache entgegen. Die deutſche Sprache iſt es, in der uns Vater und Mutter die erſten Lehren erteilten, in der die ſüßen Heilswahrheiten unſer kindliches Gemüt bewegten, in der wir unſer Taufgelübde mit Gott ſchloſſen, in der wir in der Schule unterrichtet wurden, und in der wir bei unſerer Konfirmation unſer Taufgelübde erneuerten und uns unſerm Gott aufs neue gelobten bis in den Tod. Dieſe Sprache iſt unſere deutſche Mutterſprache! Sollten wir wohl imſtande ſein, dieſelbe verächtlich beiſeite zu ſetzen, oder ſie unſern Kindern vorzuenthalten? Nein, dieſes können wir nicht und wollen wir nicht. Um dieſelbe nun aber

als ein teures Kleinod hegen und pflegen und unsern Kindern erhalten zu können, haben wir die deutschen Gemeindeschulen ins Leben gerufen und deutsche Lehrer für dieselben berufen.

Unsere deutsche Muttersprache ist aber auch unsere Kirchensprache. Unsere deutsche evangelisch-lutherische Missouri-Synode ist zusammengesetzt aus deutschen Gemeinden. Zwar treibt dieselbe auch Mission in andern Sprachen, aber dadurch hört sie nicht auf, eine deutsche Kirchengemeinschaft zu sein. In eine deutsche Kirche gehört nun aber die deutsche Sprache. Die Glieder derselben müssen deutsch reden und Deutsch verstehen können. Wollen wir nun, daß unsere Kinder bei unserer lieben deutschen lutherischen Kirche bleiben sollen — und wer von uns wollte das wohl nicht? — so müssen wir notgedrungen ihnen auch die deutsche Sprache erhalten. Dieses, und hauptsächlich dieses, hat auch die Väter unserer Synode bewogen, die deutsche Gemeindeschule ins Leben zu rufen. Und noch heute ist dieses der Hauptgrund, warum wir in den einzelnen Gemeinden die deutsche Schule erhalten, und warum bei der Gründung neuer Gemeinden auch zugleich deutsche Gemeindeschulen gegründet werden. Es ist ja gewißlich das Fortbestehen der lutherischen Kirche in diesem Lande nicht an die deutsche Sprache gebunden, redete doch Gott selbst an jenem Pfingstfeste in Jerusalem fast in allen Sprachen von der Menschen Heil und Seligkeit; aber geleugnet werden kann es nicht, da Thatsachen und Erfahrung es zu gewaltig bezeugen, daß ein Deutscher, der seine Muttersprache absichtlich verliert, sich derselben wohl gar schämt und die englische Sprache zur Familiensprache erhebt, in neun aus zehn Fällen samt Familie für die lutherische Kirche verloren ist. Auch haben wir gegenwärtig in diesem Lande nur vereinzelte rechtgläubige englisch-lutherische Gemeinden. Würden wir unsern Kindern die deutsche Sprache vorenthalten, so würden wir sie dadurch nur den Sektenkirchen in die Arme treiben.

Sollten wir deutschen Lutheraner daher unserm lieben Gott nicht von Herzen dankbar sein dafür, daß er uns die deutschen Gemeindeschulen gegeben hat? Sollten wir lutherischen Lehrer daher nicht mit Lust und Liebe vor allen Dingen die deutsche Sprache in der Schule pflegen und allen Ernstes darnach trachten, daß unsere Kinder dieselbe recht lernen und liebgewinnen?

Die deutsche Sprache ist aber auch in bürgerlicher Hinsicht in diesem Lande von größtem Nutzen.

Deutschland nimmt gegenwärtig unter den europäischen Ländern eine der hervorragendsten Stellen ein. Es sendet seine Auswanderer und Kolonisten und mit ihnen seinen Einfluß, politischen sowohl als auch socialen, über alle Meere. Auch zu der Bevölkerung dieses Landes hat Deutschland kein geringes Kontingent gestellt. Die deutsche Bevölkerung dieses Landes ist zu einer Volksmasse herangewachsen und nicht ohne Einfluß auf die Ver-

hältnisse des Landes geblieben. Dieser Einfluß macht sich aber dadurch am deutlichsten bemerkbar, daß er nicht nur die Kenntnis der deutschen Sprache unter den Gelehrten bedingt, sondern dieselbe auch in fast allen Handelsgeschäften dieses Landes fordert. Der einsichtsvollere Amerikaner ist sich dieser Thatsache auch wohl bewußt und unterschätzt den Wert der deutschen Sprache in diesem Lande keineswegs. Als Beleg hiefür dient die Thatsache, daß die in Deutschland studierenden Amerikaner gegenwärtig nach Tausenden zählen, und daß sich die Zahl derselben von Jahr zu Jahr vergrößert. Das Charakteristische hierbei ist aber, daß der größte Teil der in Deutschland studierenden Amerikaner aus Professoren und Lehrern oder doch aus solchen besteht, die nach einer Lehrthätigkeit trachten, „so daß Deutschland sich für die höheren Gebiete amerikanischer Gelehrsamkeit zu einer Normalschule gestaltet".

Zum Beleg dafür, daß ich hier nicht übertrieben habe, möchte ich ein Wort Edward S. Joyners, Professors der neueren Sprachen an der Staatsuniversität von South Carolina, anführen:

„Als ich vor 25 Jahren in Deutschland studierte, waren dort amerikanische Studenten noch allzu vereinzelt, um mit besonderer Auszeichnung behandelt zu werden. Jetzt sind sie dort nach Tausenden zu zählen, und es heißt von ihnen: ‚Es kommen mehr!' Einen so großen Einfluß auf allen geistigen Gebieten hat Deutschland im Verlaufe weniger Jahrzehnte gewonnen. Und zwar sind jene nicht bloß Studenten, sondern zum größten Teil Professoren und Lehrer oder solche, die nach einer Lehrthätigkeit trachten, so daß Deutschland sich für die höheren Gebiete amerikanischer Gelehrsamkeit zu einer Normalschule gestaltet. So oft ich den Sitzungen wissenschaftlicher und litterarischer Vereine dieses Landes beiwohne, erstaune ich darüber, zu finden, wie viele meiner Kollegen in Deutschland studiert hatten, oft noch in gereiften Jahren, und von den jüngeren Leuten thut es beinahe jeder einzelne. In der That ist die Neigung gegenwärtig so stark, daß ich sie für eine der normalen und natürlichen Entwickelung amerikanischen Denkens und amerikanischer Erziehung geradezu gefährliche betrachte. Wir haben unsere politische Unabhängigkeit erkämpft und werden künftig mit andern Waffen für unsere Unabhängigkeit von Deutschland zu kämpfen haben. Dennoch, ob wir es gerne oder ungerne eingestehen, können wir die Thatsache nicht mehr außer acht lassen, daß deutsches Denken, deutsche Art und Weise, deutsche Theorien sich unserer Bildung, unserer Wissenschaft, unserer Theologie, unserm gesellschaftlichen und politischen Leben mehr und mehr aufprägen werden; ohne Kenntnis des Deutschen ist niemand in der Lage, sie gehörig zu würdigen oder zu bekämpfen. In der That ist die Zeit nicht mehr fern, da es anerkannt werden wird, daß mindestens unsere bedeutendsten Lehrer und Denker auf allen Gebieten der Gelehrsamkeit, auf denen der Litteratur, Wissenschaft, Kunst, Gesellschaftslehre, sogar der Religion, Deutsch können müssen. . . . Ich wage nicht zu prophezeien, die Thatsache

ſelbſt bezeugt es. Griechenland, Rom, Italien, Spanien, Frankreich, England haben nacheinander die Führung der Civiliſation ausgeübt. Unſer eigenes Land, ‚von dem unverletzlichen Meer umgürtet' und durch den Geiſt demokratiſcher Einrichtungen geſchützt, kann ſich vielleicht dieſem beherrſchenden Einfluſſe entziehen, vielleicht auch nicht; jedenfalls iſt es aber nach den Zeichen der Zeit nicht zu viel geſagt, daß für künftige Geſchlechter der wertvollſte und mächtigſte Beſitz neben der Kenntnis unſerer eigenen Sprache und der Liebe zu derſelben in der Kenntnis des Deutſchen und der Liebe dazu beſtehen wird."

Soweit der Herr Profeſſor. Ich könnte nun noch vieles anführen, um den Wert und die Notwendigkeit der deutſchen Sprache in dieſem Lande zu illuſtrieren, z. B. die hohe Bedeutung der deutſch-amerikaniſchen Preſſe, wenn ich nicht befürchten müßte, hier des Guten zu viel zu thun. Kommt es mir doch faſt ſchon vor, als ob obiges mit dem mir von der Konferenz geſtellten Thema garnichts zu thun hat. Doch man verzeihe mir. Wollen wir unſere liebe deutſche Mutterſprache in der Schule recht treiben, wollen wir unſere Kinder in derſelben recht unterrichten, und auch in ihnen Liebe zu derſelben erwecken, ſo kann es nicht ſchaden, wenn wir uns einmal die hohe Bedeutung derſelben, die ſie neben der Landesſprache ohne Zweifel hat, recht vergegenwärtigen. Und dieſes um ſo mehr, da auch von manchem unſerer Lehrer der deutſchen Sprache nicht die Beachtung gezollt wird, die ihr als Unterrichtsſprache in unſern Schulen zukommt. Schreiber dieſes kennt eine Anzahl Schulen, in denen ſich die deutſche Sprache nur auf die deutſchen Unterrichtsfächer beſchränkt. Im Umgang mit den Kindern vor und nach der Schulzeit und während der Pauſen bedient der Lehrer ſich der engliſchen Sprache. In einer ſolchen Schule iſt wenig von dem Charakter einer deutſchen Schule zu merken. Sie gleicht vielmehr einer engliſchen Schule, in der auch Deutſch gelehrt wird. Wird man wohl in einer ſolchen Schule die Kinder dahin bringen, daß ſie ihre Mutterſprache recht lernen und lieb gewinnen? Charakteriſtiſch iſt auch der Eifer mancher unſerer Lehrer, den ſie in Bezug auf die engliſche Sprache offenbaren. Ihnen ſcheint es beinahe ſchon ein Verbrechen zu ſein, wenn man während des engliſchen Unterrichtes den Kindern für ein engliſches Wort ein deutſches Äquivalent giebt, während ſie ſich doch gar nicht ſcheuen, für ein deutſches Wort ein engliſches Äquivalent zu gebrauchen. Mit welchem Eifer werden nicht unſere Readers nach Germanismen durchforſcht! Dieſer Forſchungseifer iſt ſogar ſchon ſoweit gediehen, daß man es für nötig fand, bei der Anzeige der in unſerm Verlag kürzlich erſchienenen „Geographie" ausdrücklich zu bemerken, „daß ſich niemand zu fürchten braucht, es werde ihm hier (in der Geographie nämlich) kein richtiges Engliſch geboten". Möchte doch ein jeder von uns beherzigen, was Lindemann in ſeiner Schulpraxis uns allen zuruft: "Take care for the German, the English will take care for itself!"

Das mir von der Konferenz geſtellte Thema lautet:

Wie erzielt ein Lehrer richtiges deutſches Sprechen?

Beim deutſchen Sprachunterricht, mit dem wir es hier ja zu thun haben, ſind folgende drei Punkte zu berückſichtigen:

1. der Anſchauungsunterricht;
2. der Leſeunterricht;
3. der grammatiſche Unterricht.

Der Leſeunterricht muß die Grundlage des Sprachunterrichtes bilden, da die ſachliche Behandlung eines Leſeſtückes ſprachbildende Wirkung hat. Bei den Kleinen in der Unterklaſſe kann aber von einem ſolchen Leſeunterricht noch keine Rede ſein, da ſie weder leſen noch den ſachlichen Inhalt eines Leſeſtückes faſſen können. Was iſt hier nun zu thun? Sollen wir, wie es vielfach geſchieht, mit dem Sprachunterricht warten, bis ein einigermaßen fließendes Leſen erzielt und das Kind geiſtig ſo weit entwickelt iſt, um den ſachlichen Inhalt eines Leſeſtückes faſſen zu können? Dieſes dürfen wir keineswegs; denn dadurch würden wir die Kleinen gerade davon zurückhalten, was ſie in erſter Linie in der Schule lernen ſollen, nämlich: richtiges deutſches *Sprechen*. Ein jeder Lehrer weiß, daß die Kinder mit wenigen Ausnahmen überaus wortarm und faſt unfähig zur ſprachlichen Mitteilung ihrer Gedanken in der Schule erſcheinen. Dazu kommt noch, daß ſie, beſonders in dieſem Lande, an unrichtige Ausſprache und Formenbildung der Wörter gewöhnt ſind. Daß dieſes nicht ſo bleiben darf, liegt auf der Hand. Es iſt daher Denk- und Sprachbildung eine der erſten Forderungen, die die Kleinen an uns ſtellen. Der Sprachunterricht muß hier ein ſolcher ſein, der die Kinder zu denken zwingt und ihnen Anleitung giebt, ihre Gedanken formgerecht in Worte zu kleiden. Einen ſolchen Unterricht müſſen wir erteilen, und ſelbſt die Behauptung, daß bei den Kleinen von einer Sprachbildung deshalb nicht die Rede ſein könne, weil der elterliche Dialekt zu Hauſe und das engliſche Sprechen auf der Straße vor und nach den Schulſtunden unſern Bemühungen ſo nachteilig entgegenwirke, daß dieſelben ohne Erfolg bleiben *müßten*, entbindet uns davon nicht. Obgleich dieſe Behauptung ſehr gern und oft aufgeſtellt wird, entbehrt ſie doch jeglicher Begründung. Gerade in Bezug auf Sprachbildung verfügt die Schule über Mittel, die ſie in einem ſolchen Maße in Anwendung bringen kann, daß dagegen der Einfluß zu Hauſe und auf der Straße nicht aufkommen kann. Es bildet ſich im Munde des Kindes in gar kurzer Zeit eine Schulſprache, die von der Hausſprache nicht überwuchert werden kann, ſondern vielmehr einen veredelnden Einfluß auf letztere ausübt. Nur ein Unerfahrener wird darüber ſtaunen, wie raſch und ſicher ſchon nach dem erſten Schuljahre die Sprachbildung des Kindes fortſchreitet, wenn von dem Lehrer der rechte Weg eingeſchlagen wird.

Doch möchte jemand hier denken: Der Worte ſind es jetzt genug, laß uns auch endlich Thaten ſehen. Sage uns, wie der Sprachunterricht mit den Kleinen auf der Unterſtufe zu treiben iſt!

Nun wohlan, es sei gewagt! Wollen wir die kleinen wortarmen und im Denken ungeübten Menschenkinder, die unserer Obhut und väterlichen Fürsorge übergeben worden sind, in den ersten Schuljahren in Bezug auf Sprachbildung nicht ganz und gar vernachlässigen und dieselben nicht nur zum Lautieren (oder vielleicht Buchstabieren?), Buchstaben- und Wortemalen und Stillsitzen verurteilen und ihnen dadurch die Schule zu einem Ort der Qual machen, so müssen wir mit ihnen Sprachübungen anstellen, die auch zugleich Denkübungen sein müssen. Diese Sprach- und Denkübungen, die an einen bestimmten Gegenstand, welcher den Kindern zur Anschauung vorliegt, angeknüpft werden, nennen wir **Anschauungsunterricht.**

Wenn der Anschauungsunterricht, wie eben schon gesagt, ein Denk- und Sprachunterricht sein soll, so ergiebt sich von selbst, daß bei diesen Übungen solche Gegenstände als Anschauungsobjekte benutzt werden müssen, bei denen sich das Kind etwas denken kann. Mit Kindern Sprachübungen über einen Gegenstand anzustellen, bei dem es sich nichts denken kann, ist ein Unding. Deshalb sollten auch bei dem hier in Rede stehenden Unterricht die Gegenstände in der Schulstube, sowie Würfel, Prismen, Cylinder nicht allzusehr berücksichtigt werden. Die Außenwelt mit ihren mannigfachen Erscheinungen, mit denen das Kind schon vertraut, ja, mit denen es so zu sagen zusammengewachsen ist, soll die Unterrichtsobjekte für den Anschauungsunterricht liefern. Und dieses deshalb, damit das Kind belehrt werde über das, was es bisher von der Welt und vom Leben gesehen hat, sodann aber auch hauptsächlich deshalb, um ihm den Wortschatz seiner Muttersprache soweit zum Verständnis zu bringen und zum Gebrauch zu übergeben, als es bedarf, um das richtig zu bezeichnen, was es bisher von der Welt und vom Leben gesehen und erfahren hat.

Doch wozu hier noch länger theoretisieren; laßt uns lieber zur Praxis schreiten. Ich stelle mir eine Bildertafel vor, die folgende Gegenstände enthält: eine Kuh, ein Pferd, einen Hund, eine Katze, einen Mann, einen Hahn, einen Tisch, einen Eimer. Diese Bildertafel wird so aufgehängt, daß die Kinder die Gegenstände auf derselben genau sehen können.

Lehrer (mit dem Stocke auf die Kuh zeigend): „Was ist das für ein Tier, Fritz?"

Fritz: „Das ist eine Kuh."

Lehrer (auf das Pferd zeigend): „Was ist das für ein Tier, August?"

August: „Das ist ein Pferd." —

Auf diese Weise läßt der Lehrer ein jedes Ding auf der Tafel benennen, stellt dieselben Fragen nochmals, die dann die Kinder in vollständigen Sätzen im Chor beantworten.

Lehrer: „Wer kann mir Dinge auf der Tafel nennen, die lebendig sind?"

Karl: „Die Kuh, das Pferd, der Hund, die Katze, der Mann, der Hahn."

Lehrer: „Dieſes wollen wir noch einmal ſchön in Sätzen ſagen, und zwar alle zuſammen.

Lehrer und Kinder: „Die Kuh iſt lebendig, das Pferd iſt lebendig, der Hund iſt lebendig“ ꝛc.

Lehrer: „Wer kann mir nun alle Dinge nochmals nennen, die lebendig ſind?“

Klara: „Die Kuh iſt lebendig, das Pferd iſt lebendig, der Hund iſt lebendig“ ꝛc.

Lehrer: „Wer kann mir nun die Dinge hier auf der Tafel nennen, die nicht lebendig ſind?“

Kind: „Der Tiſch iſt nicht lebendig, der Eimer iſt nicht lebendig.“

Lehrer: „Dasſelbe können wir auch noch mit andern Worten ſagen, z. B.: Der Tiſch iſt leblos, der Eimer iſt leblos. Wie iſt der Tiſch?“

Kind: „Der Tiſch iſt leblos.“

Lehrer: „Wie iſt der Eimer?“

Kind: „Der Eimer iſt leblos.“

Lehrer: „Doch wir können dasſelbe noch mit andern Worten ſagen, z. B.: Der Tiſch iſt ein lebloſer Gegenſtand. Was für ein Gegenſtand iſt der Tiſch?“

Kind: „Der Tiſch iſt ein lebloſer Gegenſtand.“

Lehrer: „Was für ein Gegenſtand iſt der Eimer?“

Kind: „Der Eimer iſt ein lebloſer Gegenſtand.“

Lehrer: „Nun wollen wir uns die lebendigen Gegenſtände noch ein wenig näher beſehen. Welche Tiere, die ihr hier auf der Tafel ſeht, haben vier Beine?“

Kind: „Das Pferd, die Kuh, der Hund, die Katze.“ (Wird in Sätzen wiederholt.)

Lehrer: „Tiere, die vier Beine haben, nennt man vierfüßige Tiere. Wie nennt man Tiere, die vier Beine haben?“

Kind: „Tiere, die vier Beine haben, nennt man vierfüßige Tiere.“ (Wiederholen.)

Lehrer: „Was für ein Tier iſt die Kuh (Pferd, Hund, Katze)?“

Kind: „Die Kuh (Pferd, Hund, Katze) iſt ein vierfüßiges Tier.“

Lehrer: „Welches Tier hier auf der Tafel hat nur zwei Beine?“

Kind: „Der Hahn hat nur zwei Beine.“

Lehrer: „Tiere, die zwei Beine haben, nennt man zweibeinige Tiere. Wie nennt man Tiere, die zwei Beine haben?“

Kind: „Tiere, die zwei Beine haben, nennt man zweibeinige Tiere.“ (Wiederholen.)

Lehrer: „Welches Tier iſt ein zweibeiniges Tier?“

Kind: „Der Hahn iſt ein zweibeiniges Tier.“

Lehrer: „Sehen wir uns die Tiere noch etwas genauer an, ſo merken wir, daß ihre Körper bedeckt ſind. Womit iſt der Körper der Kuh bedeckt?“

Kind: „Der Körper der Kuh iſt mit Haaren bedeckt.“ (Dieſelbe Frage iſt in Bezug auf die andern Tiere zu ſtellen.)

Lehrer: „Tiere, deren Körper mit Haaren bedeckt ſind, nennt man behaarte Tiere. Wie nennt man Tiere, deren Körper mit Haaren bedeckt ſind?“

Kind: „Tiere, deren Körper mit Haaren bedeckt ſind, nennt man behaarte Tiere.“ (Wiederholen, einzeln und im Chor.)

Lehrer: „Was für ein Tier iſt die Kuh?“ (Dieſelbe Frage iſt in Bezug auf die andern Tiere zu ſtellen.)

Kind: „Die Kuh iſt ein behaartes Tier.“

Lehrer: „Welches von den Tieren, die ihr hier auf dem Bilde ſehet, iſt nicht mit Haaren bedeckt?“

Kind: „Der Hahn iſt nicht mit Haaren bedeckt.“

Lehrer: „Womit iſt der Körper des Hahnes bedeckt?“

Kind: „Der Körper des Hahnes iſt mit Federn bedeckt.“

Lehrer: „Womit iſt der Körper des Mannes bedeckt?“

Kind: „Der Körper des Mannes iſt mit Kleidern bedeckt.“

Auf dieſe Weiſe könnte man faſt bis ins Unendliche fortfahren. Man könnte den Kindern ſagen, daß die genannten Tiere Haustiere ſind, warum man ſie ſo nennt, daß ſie dem Menſchen von großem Nutzen ſind, nicht nur während ihrer Lebzeit, ſondern auch noch nach ihrem Tode. Ferner könnte man den Kindern ſagen, wovon ſich die Tiere nähren, womit ſie ſich verteidigen ꝛc.

Blicken wir nun noch einmal auf obige Ausführung zurück. Iſt durch dieſelbe erzielt worden, was wir beabſichtigten? Sind die Kinder durch dieſelbe über das belehrt worden, was ſie bisher von der Welt und vom Leben geſehen haben? Ich glaube, niemand wird dies verneinen wollen. Sind die Kinder durch obige Ausführung auch zum Denken angeleitet worden? Auch dieſes, glaube ich, müſſen wir bejahen, wenn wir auf die Antworten ſehen, die gegeben wurden; denn jede der gegebenen Antworten ſetzt Denken voraus. Sind die Kinder auch angeleitet worden, ihre Gedanken in Worte zu faſſen und formgerecht zum Ausdruck zu bringen? Dieſes bezeugen die Antworten der Kinder. Vergegenwärtigen wir uns doch noch einmal die Antworten, die in vollſtändigen Sätzen gegeben wurden. Da hören wir folgende Sätze: Die Kuh iſt lebendig. Der Tiſch iſt nicht lebendig. Der Eimer iſt ein lebloſer Gegenſtand. Tiere, die vier Beine haben, nennt man vierfüßige Tiere. Das Pferd iſt ein vierfüßiges Tier ꝛc. Iſt auch der Wortſchatz des Kindes vergrößert worden? Auch dieſes iſt der Fall, wie leicht einzuſehen iſt. Wir werden alſo zugeben müſſen, daß der Zweck, den wir im Auge hatten, erreicht worden iſt. Geben wir aber dieſes zu, ſo müſſen wir auch zugeben, daß durch Übungen, wie die obige, bei den Kindern ein verhältnismäßig richtiges Sprechen zu erzielen iſt. Geben wir auch dieſes zu, ſo folgt, daß die Schuld nur uns Lehrer trifft, wenn in unſern Schulen kein richtiges deutſches Sprechen erzielt wird.

Es können hier ja nun manche Bedenken erhoben werden. Es kann eingewandt werden, daß sich Übungen, wie die obigen, sehr schön auf dem Papier ausnehmen, daß das Papier geduldig sei, daß es sich gar nicht sträube, richtige und formgerechte Antworten aufzunehmen, daß aber in der Praxis solche Antworten von den Kindern schwerlich würden gegeben werden ꝛc. Doch soll durch dergleichen Einwände doch nur gesagt werden, daß der hier in Rede stehende Unterricht Schwierigkeiten mit sich bringt. Dieses geben wir bereitwilligst zu; es ist schwer, die Kinder zum richtigen deutschen Sprechen zu bringen. Daß es aber dennoch möglich ist, haben wir bereits zugegeben; es bleibt uns daher nichts anderes übrig, als hier eine schwere und mühevolle Arbeit zu vollbringen, die uns aber wesentlich erleichtert wird, wenn wir sie gerne thun. Vergessen wir hier nur nicht, daß die Kinder sprechen **lernen** sollen. Sie sollen zum Denken angeleitet werden und sollen lernen, diese ihre Gedanken sprachrichtig in vollständigen Sätzen zum Ausdruck zu bringen. Deswegen darf, ja, soll der Lehrer hier getrost helfen, soll Sätze zwei-, drei-, vier-, fünfmal vorsprechen und von den Kindern nachsprechen lassen. Wird der Unterricht also betrieben, wird konsequent darauf gehalten, daß jede Antwort ein vollständiger Satz sein muß, so wird das Vorsprechen mit der Zeit wegfallen, und über den Erfolg im richtigen Sprechen wird der Lehrer staunen!

Doch ehe wir vom Anschauungsunterricht Abschied nehmen, möchte ich noch auf zwei Punkte aufmerksam machen, die wir ihrer Wichtigkeit wegen nicht unberücksichtigt lassen dürfen. Ich meine hier die Betonung der einzelnen Satzteile und die richtige Formenbildung der Verba. Hat der Lehrer für jede gewonnene Vorstellung das richtig bezeichnende Wort erfragt und sich geben lassen, hat er die Kinder in dessen Gebrauch geübt und die verschiedenen Vorstellungen zu Gedanken verbinden und in sprachrichtigen Sätzen aussprechen lassen, so ist es nicht unwichtig, die Kinder auch in der Betonung der einzelnen Satzteile zu üben, da dieses vorzugsweise eine wichtige Vorübung für den Leseunterricht ist. Welches Wort betont werden muß, richtet sich nach der Frage des Lehrers, worauf die Kinder aufmerksam zu machen sind. Z. B.: Wer pflanzt einen Baum? Der Mann pflanzt einen Baum. Was thut der Mann? Der Mann pflanzt einen Baum. Was pflanzt der Mann? Der Mann pflanzt einen Baum.

Was nun die richtige Formbildung der Verba anbetrifft, so sind Übungen betreffs derselben von großer Wichtigkeit, da die meisten Kinder hier eine gewisse Schwierigkeit zu überwinden haben, die beseitigt werden muß, wenn sie richtig sprechen lernen sollen. Folgendes Beispiel möge veranschaulichen, was ich hier meine. Es wird ein Bild benutzt, welches einen Mann darstellt, der einen Baum pflanzt.

Lehrer: „Hier auf dem Bilde seht ihr einen Mann, der einen Baum pflanzt. Was thut der Mann?“

Kind: „Der Mann pflanzt einen Baum.“ (Präsens.)

Lehrer (das Bild wegſtellend): „Was that der Mann?“

Kind: „Der Mann pflanzte einen Baum.“ (Imperfekt.)

Lehrer: „Was hat der Mann gethan?“

Kind: „Der Mann hat einen Baum gepflanzt.“ (Perfekt.)

Lehrer: „Was hatte der Mann gethan?“

Kind: „Der Mann hatte einen Baum gepflanzt.“ (Plusquamperfekt.)

Lehrer: „Was wird wohl der Mann morgen thun?“

Kind: „Der Mann wird morgen einen Baum pflanzen.“ (Futurum.)

Lehrer: „Was wird der Mann morgen gepflanzt haben?“

Kinder: „Der Mann wird morgen einen Baum gepflanzt haben.“ (Futurum exaktum.)

Fragt der Lehrer, anſtatt nach dem Zuſtande des Subjektes, nach dem des Objektes, ſo ergeben ſich die Paſſivformen des Verbs, z. B.: Was geſchieht mit dem Baum? Der Baum wird gepflanzt. Was geſchah mit dem Baum? Der Baum wurde gepflanzt. Was iſt mit dem Baum geſchehen? Der Baum iſt gepflanzt worden ꝛc. (Auch die Kaſus- und Pluralformen der Haupt- und Eigenſchaftswörter ſind hier zu berückſichtigen.)

Auf ähnliche Weiſe ſollten Übungen angeſtellt werden, um die Kinder an die richtige Formenbildung der Verba zu gewöhnen. Man wird zwar bei einer jeden hier in Betracht kommenden Übung das Verb nicht unberückſichtigt laſſen können, da dasſelbe ja zur Bildung eines jeden Satzes nötig iſt. Es wird alſo ganz von ſelbſt in den verſchiedenſten Formen auftreten, und mithin könnte es ſcheinen, als ob Übungen, wie die obigen, in denen die Zeitformen des Verbs ſpeciell berückſichtigt werden, überflüſſig ſeien. Doch dieſes ſcheint nur ſo. Das Verb ſpielt eine ſo wichtige Rolle im Satz, und die richtige Handhabung desſelben bringt für das Kind ſolche Schwierigkeiten mit ſich, daß es ſich wohl verlohnt, es ſpeciell zu berückſichtigen. Nun wird ja niemand beim Anſchauungsunterricht mit der ſpeciellen Behandlung des Verbs beginnen wollen, ſondern er wird Übungen anſtellen, die unſerm erſten weiter oben angeführten Beiſpiele ähnlich ſind. Obiges Beiſpiel ſoll hier hauptſächlich dazu dienen, um auf das Verb aufmerkſam zu machen und die richtige Behandlung desſelben zu illuſtrieren. In dem erſten Schuljahre wird man ſelbſtverſtändlich dergleichen Übungen nicht anſtellen. Gegen Ende des zweiten Schuljahres wären ſie vielleicht anzuwenden. Zeigt es ſich, daß ſie auch dann noch zu ſchwierig ſind, ſo berückſichtige man ſie ſpäter bei der Behandlung der Leſeſtücke.

Nun noch einige Worte über den Anſchauungsunterricht im allgemeinen. Derſelbe ſoll ein Sprachunterricht ſein für Kinder, die noch nicht leſen können. Iſt ein mechaniſch fließendes Leſen erreicht, welches ſich in den erſten zwei Schuljahren in den meiſten Fällen ſicher erreichen läßt, ſo hört der Anſchauungsunterricht als ſolcher auf, und die Sprachübungen werden an der Hand des Leſebuches fortgeſetzt. Indem nun der An-

schauungsunterricht für die Kleinen ein Sprach-Sachunterricht ist, so ist er dadurch zugleich auch eine Vorbereitung für den eigentlichen Leseunterricht. Kinder, mit denen zwei Jahre hindurch Anschauungsunterricht getrieben worden ist, werden beim Lesen nicht nur Worte lesen, sondern den sachlichen Inhalt eines Lesestückes auch auffassen können; werden also verstehen, was sie lesen. Hierzu kommt noch, daß der Anschauungsunterricht in ganz bedeutendem Maße für die geistige Entwicklung des Kindes sorgt, wie leicht einzusehen ist, und somit für alle andern Unterrichtsfächer von ganz unschätzbarem Nutzen ist. Wir sehen also, welch eine wichtige Rolle der Anschauungsunterricht in der Schule spielt. Soll derselbe aber von vollem Erfolg gekrönt sein, so ist gute Vorbereitung für denselben und ein systematisches Fortschreiten in demselben unbedingt notwendig. Man hat es allerdings leichter, wenn man die Kleinen vormittags und nachmittags je eine Viertelstunde oder zwanzig Minuten lautieren läßt und sie in der übrigen Zeit so viel wie möglich unberücksichtigt läßt. Ich sage, leichter und bequemer hat man's dann, aber man hat noch mehr; man hat wortarme, im Denken ungeübte und geistig unentwickelte Kinder. Ja, man hat Lehrer, die über die Wortarmut und Denkfaulheit ihrer Kinder beständig Klage führen. Man scheue doch hier die Arbeit nicht, zumal dieselbe von einem herrlichen Erfolg gekrönt werden wird. Man bedenke, ist richtiges deutsches Sprechen bei den Kindern zu erzielen und ein Sprachgefühl in denselben zu erwecken, so ist es nur auf die oben angeführte Weise möglich. Daß dieses möglich ist, wer wollte daran zweifeln? Denken wir doch einmal zurück an die Zeit, in welcher, ich glaube, die meisten von uns die Kinder durch Buchstabieren zum Lesen brachten. Haben die Kinder, durch fortgesetztes Vorsprechen gezwungen, nicht zuletzt *gefühlt*, daß ha—o—ce—ha hoch heißt? Sollte daher bei ihnen durch fortgesetztes Vor- und Nachsprechen nicht auch ein richtiges Sprachgefühl zu erzielen sein? Ohne allen Zweifel.

Wenden wir unsere Aufmerksamkeit nun dem zweiten Teile unserer Arbeit, dem Leseunterricht, zu. Dieser zerfällt in drei Stufen. Auf der Unterstufe werden Fibel und erstes Lesebuch absolviert. Auf der Mittelstufe bedient man sich des zweiten Lesebuches. Die Oberstufe beschäftigt sich mit dem dritten Lesebuche.

Beim Leseunterricht auf der Unterstufe richten wir vor allen Dingen unsere Aufmerksamkeit darauf, daß das Kind lesen lernt, daß es sich eine mechanische Lesefertigkeit aneignet. Ist diese erreicht, das heißt, giebt es für das Kind keine äußerlichen Leseschwierigkeiten mehr, und ist es auch im Schreiben soweit gefördert, daß es jeden Buchstaben formrichtig und verhältnismäßig schön schreiben kann, so betritt es die Mittelstufe. Hier fällt nun der Anschauungsunterricht weg; oder besser, hier nimmt derselbe neben dem Leseunterricht, der jetzt in erster Linie Sachunterricht wird, keine besondere Stellung ein, sondern findet an der des Lesestückes seine Fortsetzung. Während man auf der Unterstufe Lesen und Schreiben um ihrer

ſelbſt willen lehrte, ſo ſollen ſie von nun an deswegen weiter betrieben werden, warum ſie eigentlich gelehrt worden ſind. Das Kind ſoll von jetzt an nicht bloß leſen, um zu leſen, ſondern es ſoll leſen, um den ſachlichen Inhalt des Leſeſtückes aufzufaſſen. Deshalb wird von jetzt an das Leſen wenigſtens teilweiſe ſchon in den Dienſt der übrigen Unterrichtsfächer geſtellt. Der Katechismusunterricht verlangt vom Kind Leſen, nicht um des Leſens willen, ſondern um der Sache willen. Der bibliſche Geſchichtsunterricht verlangt Leſen als ein Mittel, durch welches ſich das Kind mit dem ſachlichen Inhalt der Geſchichte bekannt macht ꝛc.

Hieraus ſehen wir, daß der Leſeunterricht von nun an ein Sachunterricht ſein muß. Zwar wird auch hier der Leſeunterricht noch dazu dienen, um das Kind im mechaniſchen Leſen zu fördern; dieſes verſteht ſich ganz von ſelbſt; aber das Hauptaugenmerk iſt doch auf den ſachlichen Inhalt des Leſeſtückes zu richten, damit das Kind auch verſteht, was es lieſt; denn dazu lernt es ja eben leſen. Jede ſachliche Behandlung eines Leſeſtückes hat aber ſprachbildende Wirkung. Das Kind ſoll eben die Sprache verſtehen, die es lieſt. Unſere Aufgabe beim Leſeunterricht auf dieſer Stufe iſt nun hauptſächlich dieſe, das Kind auf den im Leſeſtück enthaltenen fremden Gedanken aufmerkſam zu machen, damit es denſelben auffaßt und verſtehen lernt. Haben wir dieſes erreicht, ſo haben wir ſchon viel erreicht; denn dann verſteht doch das Kind ſchon richtiges deutſches Sprechen. Aber hiermit iſt unſere Aufgabe noch nicht zu Ende. Das Kind muß auch angeleitet werden, ſelbſt richtig zu ſprechen, mündlich, wie ſchriftlich. Es ſoll nicht nur fremde Gedanken auffaſſen und verſtehen lernen, ſondern es ſoll auch ſeine eigenen Gedanken ſachgemäß ordnen und ſprachrichtig darſtellen lernen. Der Leſeunterricht muß hier alſo ein geiſt-, denk- und ſprachbildender Unterricht ſein. Demnach zerfiele hier der Sprachunterricht in zwei Hauptteile, die beziehungsweiſe auseinander zu halten ſind. Der erſte Teil fällt mit dem Leſeunterricht zuſammen, und lehrt den im Leſeſtück enthaltenen fremden Gedanken erkennen, auffaſſen und ſich aneignen. Der zweite Teil lehrt dagegen die Kinder, für ihre eigenen Gedanken die geeignete und richtige ſprachliche Darſtellung zu finden. Beides ſoll an der praktiſchen Behandlung eines Leſeſtückes gezeigt werden.

Der Lenz. (No. 85, zweites Leſebuch.)

1. Vorleſen vonſeiten des Lehrers.
2. Nachleſen vonſeiten der Kinder.
3. Einführung in das Verſtändnis.

Um das Kind in das Verſtändnis des vorliegenden Leſeſtückes einzuführen, mag folgendes, wenn ſonſt noch nicht behandelt, hier voraufgeſchickt und dann abgefragt werden. Jede Antwort muß im vollſtändigen Satz gegeben werden; dieſes iſt konſequent durchzuführen.

Das Jahr zerfällt in vier Jahreszeiten. Dieſe ſind: Frühling, Sommer, Herbſt und Winter. Der Frühling, in unſerm Leſeſtück Lenz, ſonſt aber noch Frühjahr genannt, beginnt am 21. März und endet mit dem 21. Juni. Am 21. März, Frühlingsanfang, geht die Sonne genau im Oſten auf und genau im Weſten unter. Tag und Nacht ſind am 21. März von gleicher Zeitdauer. Im Frühling, das heißt, in der Zeit vom 21. März bis zum 21. Juni, werden die Tage immer länger und die Nächte immer kürzer. Am 21. Juni, Sommersanfang, haben wir den längſten Tag und die kürzeſte Nacht. Dieſe zweite Jahreszeit, der Sommer, dauert bis zum 23. September. Vom 21. Juni an werden die Nächte immer länger und die Tage werden wieder kürzer. Am 23. September ſind Tag und Nacht wieder gleich, und die dritte Jahreszeit, der Herbſt, beginnt. Der Herbſt dauert bis zum 21. Dezember. Die Tage werden in dieſer Jahreszeit immer kürzer, die Nächte immer länger. Am 21. Dezember haben wir den kürzeſten Tag und die längſte Nacht. Nun beginnt der Winter, die vierte Jahreszeit. Der Winter reicht bis zum 21. März. Die Tage werden wieder länger und die Nächte kürzer. Am 21. März haben wir wieder Tag- und Nachtgleiche, und der Frühling beginnt von neuem. In dem Stück, das wir eben geleſen haben, wird der Frühling Lenz genannt. Dieſes iſt der dichteriſche Name für Frühling. Wenn Dichter den Frühling beſingen, ſo nennen ſie ihn mitunter Lenz. Das Wort Lenz ſoll von lenghzen, das heißt, länger werden, herkommen; demnach würde Lenz die Jahreszeit bedeuten, in der die Tage länger werden. Im Engliſchen hat ſich dieſes Wort noch erhalten: lengthen. Mitunter macht man auch einen Unterſchied zwiſchen Frühjahr und Frühling. Das Frühjahr beginnt am 21. März, nicht immer der Frühling. Dieſer beginnt erſt mit dem Eintritt der ſchönen warmen Witterung. Der Unterſchied zwiſchen Frühling und Frühjahr iſt im folgenden Vers ſchön hervorgehoben:

„Das Frühjahr iſt kommen, der Frühling noch nicht,
Noch macht die Natur ein gar ſaures Geſicht."

Wenn aber der Frühling, der Lenz, beginnt, ſehen wir in unſerm Gedicht, von dem wir jetzt den erſten Vers noch einmal leſen wollen.

1. Der Lenz iſt angekommen!
Habt ihr es ſchon vernommen?
Es ſagen's euch die Vögelein,
Es ſagen's euch die Blümelein:
Der Lenz iſt angekommen!

Was wird uns in dieſem Vers geſagt? Es wird uns geſagt, daß der Lenz angekommen iſt.

Wer ſagt es uns? Die Vögelein ſagen es uns.

Wer ſagt es noch? Die Blümelein ſagen es uns.

Was ſagen uns Vögelein und Blümelein? Sie ſagen uns: Der Lenz iſt angekommen.

Wie können die Vögelein dieſes ſagen? Sie ſagen's durch ihren Geſang.

Wie können die Blümelein dieſes ſagen? Sie ſagen's durch ihr Blühen.

In welcher Jahreszeit hören wir keinen Vogelgeſang? Im Winter hören wir keinen Vogelgeſang.

In welcher Jahreszeit ſehen wir die Blumen nicht draußen blühen? Im Winter ſehen wir keine Blumen draußen blühen.

Wann fangen aber die Vögelein wieder an zu ſingen und die Blümelein wiederum an zu blühen? Im Frühling fangen die Vögelein wieder an zu ſingen und die Blümelein wieder an zu blühen.

Was iſt alſo angekommen, wenn die Vögelein wieder ſingen und die Blümelein wieder blühen? Dann iſt der Lenz angekommen.

2. Ihr ſeht es an den Feldern,
Ihr ſeht es an den Wäldern:
Der Kuckuck ruft, der Finke ſchlägt;
Es jubelt, was ſich froh bewegt:
Der Lenz iſt angekommen.

Was können wir an den Feldern und Wäldern ſehen? Wir können an ihnen ſehen, daß der Lenz angekommen iſt.

Wie können wir dieſes an den Feldern und Wäldern ſehen? Felder und Wälder werden im Frühling wieder grün.

Wie viele Vögel werden uns in dieſem Vers genannt? Es werden uns in dieſem Vers zwei Vögel genannt.

Welches ſind dieſe beiden Vögel? Dieſe beiden Vögel ſind Kuckuck und Finke.

Was wird uns vom Kuckuck geſagt? Der Kuckuck ruft.

Wie ruft denn der Kuckuck? Der Kuckuck ruft: Kuckuck, kuckuck!

Was wird uns vom Finken geſagt? Der Finke ſchlägt.

Den Geſang mancher Vögel nennt man Schlag; man ſagt, ſie ſchlagen.

Wer kann mir einen andern Vogel nennen, von dem man ſagt, er ſchlägt? Von der Nachtigall ſagt man, daß ſie ſchlägt. (Hört die Nachtigallen ſchlagen.)

Wann fängt aber der Kuckuck an zu rufen und der Finke an zu ſchlagen? Im Frühling fängt der Kuckuck an zu rufen und der Finke an zu ſchlagen.

Was iſt alſo angekommen, wenn der Kuckuck ruft und der Finke ſchlägt? Der Lenz iſt angekommen.

Ein fröhliches Singen nennt man auch wohl ein Jubeln. Darum heißt es im zweiten Vers: Es jubelt, was ſich froh bewegt. Warum jubelt denn alles, was ſich froh bewegt? Weil der Lenz angekommen iſt.

3. Hier Blümlein auf der Heide,
Dort Schäflein auf der Weide!
Ach, seht doch, wie sich alles freut!
Es hat die Welt sich schön erneut;
Der Lenz ist angekommen!

Was sehen wir auf der Heide? Wir sehen Blümlein auf der Heide. Heide ist eine mit Heidekraut bewachsene Fläche.

Was sehen wir auf der Weide? Wir sehen Schäflein auf der Weide.

Wann fangen die Blümlein auf der Heide an zu blühen? Im Frühling fangen die Blümlein auf der Heide an zu blühen.

Wann führt man die Schäflein wieder auf die Weide? Im Frühling führt man die Schäflein wieder auf die Weide.

Was ist gewiß angekommen, wenn die Blümlein auf der Heide wieder blühen, und wenn man die Schäflein wieder auf die Weide führt? Dann ist gewiß der Lenz angekommen.

Nun heißt es aber noch weiter im dritten Vers: Ach, seht doch, wie sich alles freut!

Was freut sich? Alles freut sich, das heißt, der Mensch freut sich, die Tiere auf dem Felde freuen sich, die Vögel in der Luft freuen sich.

Wann freut sich alles? Im Frühling freut sich alles.

Und warum freut sich alles im Frühling? Weil die Welt sich schön erneut hat.

Die Welt hat sich erneut, das heißt, die Erde hat ihr Winterkleid ausgezogen und ihr schönes grünes Frühlingskleid angezogen. Diese Freude über Gottes schöne freie Natur im Frühling hat auch der Mann empfunden, der dieses Gedicht geschrieben hat. In dieser seiner Freude ruft er am Schlusse des dritten Verses noch einmal aus: Der Lenz ist angekommen.

(Hier könnte nun noch eine kurze Wiederholung des ganzen Stückes stattfinden.)

Nachdem dieses Gedicht auf diese oder ähnliche Weise behandelt worden ist, kann folgender Aufsatz angefertigt werden:

Der Frühling.

Der Frühling ist die erste Jahreszeit. Die Dichter nennen den Frühling Lenz. Das Frühjahr beginnt am 21. März. Es endet mit dem 21. Juni. Die Tage werden im Frühjahr immer länger. Die Nächte werden kürzer. Im Frühling fangen die Vöglein an zu singen. Die Blumen fangen an zu blühen. Die Felder und Wälder werden grün. Der Kuckuck ruft. Der Finke schlägt. Die Schäflein werden auf die Weide geführt. Die Erde zieht ihr Frühlingskleid an. Der Dichter sagt: Der Lenz ist angekommen!

Dieſer kleine Aufſatz wird den Kindern keine Schwierigkeiten bereiten, wenn er wiederholt vorgeleſen iſt. Damit aber ein einheitliches Ganze erzielt wird, ſo ſchreibt man folgende Fragen an die Wandtafel, die, in vollſtändigen Sätzen beantwortet, obiges Reſultat geben: Welche Jahreszeit iſt der Frühling? Wie nennt der Dichter den Frühling? Wann beginnt das Frühjahr? Wann endet es? Wie werden die Tage im Frühjahr? Wie werden die Nächte? Wer fängt im Frühling an zu ſingen? Was fängt an zu blühen? Wie werden die Felder und Wälder? Wer ruft? Wer ſchlägt? Wer wird auf die Weide geführt? Was zieht die Erde an? Was ſagt der Dichter?

Soweit die Behandlung dieſes Leſeſtückes. Iſt nun hierdurch erzielt worden, was wir beabſichtigten? Hat das Kind die in dieſem Stück enthaltenen fremden Gedanken erkannt, aufgefaßt und ſich angeeignet? Iſt ſein Wortſchatz vermehrt, ſein Gedankenkreis erweitert worden? Iſt es im Denken geübt und zum korrekten deutſchen Sprechen angehalten worden? Hat es auch in ſachlicher Hinſicht Nutzen von dieſer Behandlung gehabt? Dieſe Fragen möge die Konferenz beantworten. Anführen möchte ich hier nur noch einen Ausſpruch Lindemanns: „Es iſt beſſer, in einem Jahre bloß zwanzig Leſeſtücke gründlich zu traktieren, als dicke Bücher durchzuleſen, wobei weder die Leſekunſt, noch das Verſtändnis gewinnt."

Die Behandlung der Leſeſtücke auf der Oberſtufe, alſo im dritten Leſebuch, bringt, ſoweit der Sprachunterricht in Betracht kommt, weſentlich nichts Neues. Sie werden gerade ſo behandelt, wie diejenigen auf der Mittelſtufe; nur daß die ſachliche Seite derſelben etwas durchgreifender berückſichtigt wird und die damit verbundenen Sprachübungen und ſchriftlichen Arbeiten an Schwierigkeit zunehmen. Was letztere anbetrifft, ſo darf auch hier der Lehrer, wenigſtens für den Anfang, das Muſter für dieſelben ſelbſt liefern und durch Fragen, die er diktiert, dem Ganzen eine einheitliche Form geben.

Eine weſentliche Erweiterung erhält der Sprachunterricht auf dieſer Stufe durch die Grammatik. Dieſelbe muß auf dieſer Stufe betrieben werden, wenn hier überhaupt von einem Sprachunterricht die Rede ſein ſoll. Wir kommen bei unſern mündlichen Übungen und ſchriftlichen Arbeiten um die Grammatik nicht herum, wenn wir es auch noch ſo gerne möchten. Nehmen wir einmal an, ein Kind hätte folgenden Satz geliefert: Der Mann hat einen Hut auf den Kopf. Es würde nichts nützen, dem Kind zu ſagen: Das iſt falſch, es muß auf dem Kopf heißen; denn wenn ſich das Kind dieſes auch wirklich merken würde, was noch ſehr zu bezweifeln iſt, ſo würde es doch bei der nächſten Gelegenheit gewiß ſagen: Der Mann ſetzt den Hut auf dem Kopf. Wie kommt man hier nun um die Grammatik herum? Ein Gegner der Grammatik antwortet vielleicht: „Solches und ähnliches ſtellen wir dem Sprachgefühl des Kindes anheim; verfehlen wir, dieſes zu

erwecken, ſo nützt auch die Grammatik nichts.“ Hier ſage ich: Teilweiſe haſt du recht geantwortet! Unſer Beſtreben muß ſein, in dem Kinde ein einigermaßen richtiges Sprachgefühl zu erwecken, und dazu ſoll, wie oben bereits ausgeführt, der Anſchauungsunterricht und der Leſeunterricht dienen. Aber Anſchauungs- und Leſeunterricht thun es allein nicht. Unſicherheit und Ungenauigkeit im Gebrauch der ſprachlichen Formen können nur durch ſyſtematiſchen Unterricht in der Grammatik beſeitigt werden; denn Grammatik oder Sprachlehre ſtellt die in der Sprache geltenden Geſetze dar und iſt eine Anweiſung, die Sprache richtig zu ſprechen und zu leſen, zu ſchreiben und zu verſtehen. Nach meiner unmaßgeblichen Meinung ſollte der Unterricht in der Grammatik mit Kindern auf der Oberſtufe, alſo mit ſolchen Kindern betrieben werden, mit denen man im dritten Leſebuch lieſt. Mit Kindern auf der Mittelſtufe, alſo mit ſolchen, die noch im zweiten Leſebuch leſen, ſchon den Unterricht in der Grammatik zu beginnen, wie vielfach befürwortet wird, ſcheint mir nicht durchführbar, weil wir dadurch zwei Klaſſen in der Grammatik bekämen, wozu denn unſere Zeit doch nicht ausreicht. (Drei- und mehrklaſſige Schulen ausgenommen.) Man könnte ſich zwar die Sache ſo vorſtellen, daß man beim Leſen das Kind auf dieſes oder jenes aus der Grammatik aufmerkſam mache und ſomit die Grammatik mit dem Leſeunterricht verbände. Doch iſt dieſes eine übel angebrachte Kunſt, und die ſie anwenden, vergeſſen, mit den einfachen Thatſachen der Wirklichkeit zu rechnen. Sie denken nicht daran, daß der größte Teil der Schüler alles Neue nur langſam und ganz allmählich auffaßt, daß die meiſten etwas Neues überhaupt erſt dann ſicher verſtehen und behalten, wenn ſie es nicht nur einmal, ſondern wenigſtens zehnmal gehört und geübt haben, und daß das Neue daher nur ganz allmählich in ſtreng geordneter Stufenfolge auftreten darf und immer und immer wieder durch ebenſo ſtreng geordnete Übungen und Wiederholungen befeſtigt werden muß.

Die Grammatik muß alſo eine vom Leſeunterricht geſonderte Stellung einnehmen. Hier muß gedrillt, gepaukt und wieder gedrillt und gepaukt werden. Die Kinder müſſen das, was man ihnen giebt, ganz und ſicher bekommen. Selbſtverſtändlich wird die Grammatik auch bei der Behandlung der Leſeſtücke berückſichtigt werden müſſen; jedoch ſoll man hier nur das berückſichtigen, was ſich das Kind bereits angeeignet hat. Alles, was man den Kindern aus der Grammatik geben will, ſollte man womöglich in einem Jahre durchnehmen. Gewöhnlich hat man die Kinder zwei Jahre in der oberſten Leſeklaſſe, mitunter auch drei Jahre. In dieſer Zeit können ſich die Kinder das Notwendigſte aneignen, wenn von Jahr zu Jahr dasſelbe betrieben wird.

Es kann nun nicht meine Aufgabe ſein, hier zu zeigen, wie man Grammatik in der Schule treibt; nur das, was man aus der Grammatik etwa durchnehmen ſoll, mag hier angeführt werden. Es iſt etwa folgendes:

Grammatik.

Die Grammatik zerfällt in Lautlehre, Silbenlehre, Lehre von den Wortarten, Satzlehre und Interpunktionslehre. (Die Wortbildungslehre laſſen wir unberückſichtigt.)

I. Lautlehre.

Die Sprache beſteht aus Sätzen; der Satz beſteht aus Wörtern; das Wort beſteht aus Silben. Die einfachſten Beſtandteile eines Wortes nennt man Laute. Buchſtaben heißen die ſichtbaren Zeichen für Laute. Die Buchſtaben werden eingeteilt in Vokale, Diphthonge und Konſonanten.

Die Vokale ſind: a, e, i, o, u (reine) — ä, ö, ü (getrübte).

Die Diphthonge (Doppellaute) ſind: au, äu, eu, ai, ei.

Die übrigen Buchſtaben des Alphabets nennt man Konſonanten oder Mitlaute.

II. Silbenlehre.

Wörter beſtehen aus einer oder mehreren Silben. Jede Silbe muß einen Vokal enthalten. Man unterſcheidet Stamm- und Nebenſilben. Die Stammſilbe macht den Inhalt des Wortes aus und kann für ſich allein ſtehen. Die Nebenſilbe iſt ſtets mit der Hauptſilbe verbunden, z. B. Wirtſchaft, Rein-heit, Kind-er, freund-lich.

Steht die Nebenſilbe vor der Stammſilbe, ſo nennt man ſie Vorſilbe; ſteht ſie nach der Stammſilbe, ſo nennt man ſie Nachſilbe. Der Hauptton ruht ſtets auf der Stammſilbe.

Sprechen wir ein Wort langſam, ſo zerlegen wir dasſelbe in Sprechſilben; z. B. Be-ſchei-den-heit, Kin-der.

Unterſcheiden wir die Silben nach ihrer Bedeutung, ſo erhalten wir Sprachſilben; z. B. Kind-er, (Sprechſilben: Kin-der).

Mehrſilbige Wörter trennt man im allgemeinen nach den Sprechſilben; z. B. Für-ſten-ſchloß, Schul-ſtu-be.

III. Lehre von den Wortarten.

1. Der Artikel oder das Geſchlechtswort.

a. Der beſtimmte Artikel: der, die, das.
b. Der unbeſtimmte Artikel: ein, eine, ein.

2. Das Hauptwort.

Es iſt der Name eines Dinges und wird mit einem großen Anfangsbuchſtaben geſchrieben.

a. Das Geſchlecht der Hauptwörter (männlich, weiblich, ſächlich).
b. Die Zahlform der Hauptwörter (Einzahl, Mehrzahl).
c. Die Deklination der Hauptwörter (mit und ohne Artikel).

3. Das Eigenſchaftswort.

Es ſagt uns, wie ein Ding iſt und wird mit einem kleinen Anfangsbuchſtaben geſchrieben.

a. Die Steigerung des Eigenſchaftswortes (Poſitiv, Komparativ, Superlativ).

b. Die Deklination desſelben (mit und ohne Artikel und Hauptwort).

4. Das Zeitwort.

Es ſagt uns, was ein Gegenſtand thut, leidet und in welchem Zuſtand er ſich befindet. Es wird mit einem kleinen Anfangsbuchſtaben geſchrieben.

a. Arten der Zeitwörter (tranſitiv, intranſitiv, reflexiv).

b. Konjugation der Zeitwörter.

c. Hilfszeitwörter (haben, ſein, werden, können, dürfen, mögen, müſſen, ſollen, wollen, laſſen).

5. Das Zahlwort.

Es bezeichnet die Zahl oder Menge der Dinge und wird mit einem kleinen Anfangsbuchſtaben geſchrieben.

a. Das Grundzahlwort,

b. das Ordnungszahlwort,

c. das unbeſtimmte Zahlwort.

6. Das Fürwort.

Es ſteht an Stelle eines Hauptwortes und wird mit einem kleinen Anfangsbuchſtaben geſchrieben. (Ausnahme: die perſönlichen Fürwörter der zweiten Perſon in Briefen.)

a. Arten der Fürwörter. (Perſönliche, beſitzanzeigende, hinweiſende, rückbezügliche, fragende und unbeſtimmte Fürwörter.)

b. Deklination derſelben.

7. Das Umſtandswort.

Es ſagt uns, wo, wie, wann und warum eine Thätigkeit geſchieht.

a. Arten derſelben. (Umſtandswörter der Zeit, des Orts, der Art und Weiſe und des Grundes.)

8. Das Verhältniswort.

Es zeigt uns, in welchem Verhältnis das Haupt- oder Fürwort im Satz zu einem andern Wort ſteht.

a. Arten derſelben. (Solche, die den Genetiv, Dativ, Dativ und Akkuſativ, und den Akkuſativ regieren.)

9. Das Bindewort.

Es verbindet Worte und Sätze, z. B.: und, auch, ſondern, denn ꝛc.

10. Das Empfindungswort.

Empfindungswörter drücken ein Gefühl der Freude, des Schmerzes und des Staunens aus, z. B.: ach! o! o weh!

IV. Die Satzlehre.

1. Der reine einfache Satz.

Mit der Behandlung des einfachen Satzes werden die Kinder in die Satzlehre eingeführt. Sie lernen, daß jeder Satz zwei weſentliche Beſtandteile hat, nämlich: Subjekt (Satzgegenſtand), das heißt, die Perſon oder Sache, von der etwas ausgeſagt wird, und das Prädikat (Satzausſage), das heißt, das, was vom Subjekt ausgeſagt wird. Hier genügt zunächſt, daß die Kinder die einzelnen Satzteile kennen lernen. Um dieſe zu finden, lehre man ſie, ſich beſtimmter Fragen zu bedienen, auf die die einzelnen Satzteile die Antwort bilden. Nach dem Subjekte laſſe man fragen: Von wem wird in dieſem Satze etwas ausgeſagt? und nach dem Prädikate: Was wird vom Subjekte ausgeſagt? Z. B.: Der Himmel iſt blau. Von wem wird in dieſem Satze etwas ausgeſagt? Es wird vom Himmel etwas ausgeſagt. Alſo iſt Himmel das Subjekt oder der Satzgegenſtand. Was wird vom Himmel ausgeſagt? Er iſt blau. Alſo „iſt blau" iſt das Prädikat oder die Satzausſage. Iſt dieſe einfache Satzzerlegung hinreichend geübt, ſo erweitere man dieſelbe ſo, daß die Satzteile nach den Wörterklaſſen beſtimmt werden, durch welche ſie ausgedrückt ſind. Es wird ſich ergeben, daß das Subjekt entweder ein Hauptwort oder ein Fürwort, das Prädikat ein Zeitwort, Eigenſchaftswort oder auch ein Hauptwort iſt. Z. B.: Das Pferd läuft. Es läuft. Das Pferd läuft. Das Pferd iſt ſchön. Das Pferd iſt ein Tier.

2. Der erweiterte einfache Satz.

Werden den Hauptſatzteilen im einfachen Satz (Subjekt und Prädikat) nähere Beſtimmungen und Ergänzungen zugefügt, ſo entſteht der erweiterte einfache Satz. Man nennt dieſe näheren Beſtimmungen und Ergänzungen, im Vergleich zu den Hauptſatzteilen, Nebenſatzteile. Dieſe Nebenſatzteile ſchließen ſich eng an das Subjekt und Prädikat an und heißen:

a. Beifügungen oder Attribute,
b. Ergänzungen oder Objekte,
c. Adverbiale Beſtimmungen.

A. Das Attribut iſt eine nähere Beſtimmung eines jeden Hauptwortes im Satze. Es kann ſein:

a. ein Adjektiv, z. B.: Ich habe geſchmiedet ein gutes Schwert. Ein gutes Gewiſſen iſt ein ſanftes Ruhekiſſen;
b. ein Fürwort, z. B.: Sein Vaterland muß größer ſein;
c. ein Zahlwort, z. B.: Sechs Stück bilden ein halbes Dutzend;
d. ein Hauptwort mit Präpoſition, z. B.: Das ſchlechteſte Rad am Wagen knarrt am lauteſten;
e. ein Hauptwort im Genetiv, z. B.: Die Furcht Gottes iſt der Weisheit Anfang;

f. eine Umſtandsbeſtimmung und Infinitiv, z. B.: Die Nachrichten von geſtern lauten günſtig. Ich ſehe das Geſtirn dort oben. Die Kunſt zu ſchreiben iſt alt;

g. eine Appoſition (erklärender Beiſatz), z. B.: Scipio, ein römiſcher Feldherr, zerſtörte Karthago, eine blühende Stadt des Altertums.

B. Die Ergänzungen oder Objekte. Sie ſind notwendige Beſtimmungen zum Zeit- und Eigenſchaftswort (wenn als Prädikat gebraucht) zur Vervollſtändigung eines Gedankens. Das Verb oder Adjektiv regiert dann einen Kaſus, entweder den Akkuſativ oder Genetiv, oder Dativ, oder einen Kaſus mit einer Präpoſition.

Die Ergänzung kann ausgedrückt werden:

a. durch ein Hauptwort oder Fürwort im Genetiv, z. B.: Ich harre des HErrn. Gedenke meiner;

b. durch ein Haupt- oder Fürwort im Dativ, z. B.: Der Leichtſinnige ergab ſich dem Trunke. Wir ſtehen ihm bei;

c. durch ein Haupt- oder Fürwort im Akkuſativ, z. B.: Übung macht den Meiſter. Die Leute ſagen es;

d. durch ein Verhältniswort im betreffenden Falle, z. B.: Hüte dich vor böſer Geſellſchaft. Wir hoffen auf guten Erfolg;

e. durch ein Zeitwort im Infinitiv, z. B.: Er zögerte zu antworten;

f. durch ein Eigenſchaftswort oder Partizip, z. B.: Er preiſt ihn glücklich. Er fand ihn ſchlafend;

(g. durch einen Nebenſatz [Objektivſatz]; z. B.: Er hält, was er verſpricht.)

C. Adverbiale Beſtimmungen. Sie ſind nähere Beſtimmungen des Prädikats, wenn dieſes ein Zeit- oder Eigenſchaftswort iſt. Sie geben von dem Prädikatbegriff den Ort, die Zeit, die Art und Weiſe und den Grund an.

a. Adverbiale Beſtimmungen des Ortes. Sie antworten auf die Fragen: Wo? woher? wohin? Z. B.: Zu Hauſe und im Kriege herrſcht der Mann. Was hör' ich draußen vor dem Thor?

b. Adverbiale Beſtimmungen der Zeit. Sie antworten auf die Fragen: Wann? wie lange? wie oft? Z. B.: Abends ruhe ich. Er lebte alle Tage herrlich und in Freuden. Er arbeitet immer.

c. Adverbiale Beſtimmungen der Art und Weiſe. Sie antworten auf die Frage: Wie? Z. B.: Er griff ſeinen Feind wütend an.

d. Adverbiale Bestimmungen des Grundes. Sie antworten auf die Fragen: Warum? weshalb? wodurch? wovon? woran? Z. B.: Dieser Mensch weint vor Schmerz.

3. Der zusammengezogene Satz.

Der zusammengezogene Satz ist ein solcher einfacher Satz, der mehrere gleichartige Satzteile enthält. Zwischen je zwei solchen Satzteilen steht ein Komma, wenn sie nicht durch und oder oder verbunden sind. Diese gleichartigen Satzteile können sein:

a. Subjekte: Mann, Frau und Kind gehen spazieren.
b. Prädikate: Alles rettet, rennet, flüchtet.
c. Attribute: Konrad ist ein lieber, fröhlicher Junge.
d. Objekte: Der Vater rief den Bruder, die Mutter, die Schwester.
e. Adverbiale Bestimmungen: z. B.: Er ist bald hier, bald dort.

(Von der Behandlung des zusammengesetzten Satzes ist hier abgesehen worden.)

V. Interpunktionslehre.

Die wichtigsten Interpunktionszeichen sind: Punkt, Komma, Semikolon, Kolon, Fragezeichen, Ausrufungszeichen, Gedankenstrich, Bindestrich, Anführungszeichen, Apostroph, Parenthese.

1. Der Punkt steht a. nach jedem Satz, b. nach abgekürzten Wörtern (das heißt, u. s. w.), c. nach Überschriften, d. nach Ordnungszahlen (Heinrich IV. Der 1. Mai).

2. Das Komma steht a. im einfachen Satz zwischen gleichartigen Satzteilen, wenn diese nicht durch und oder oder verbunden sind, z. B.: Der Schüler ist aufmerksam, fleißig und pünktlich; b. vor und nach einer Anrede, z. B.: Ich schreibe dir, lieber Vater, einen Brief; c. vor und nach einer Apposition, z. B.: An Ostern, dem Fest der Auferstehung, kehrte er zurück; d. vor allen Konjunktionen außer vor und oder oder, wenn diese Satzteile anreihen, z. B.: Der Träge will ernten, aber nicht säen. Ich will, daß du aufstehst; e. nach Interjektionen wie ja, nein, wahrlich ꝛc., z. B.: Nein, länger will ich diesen Kampf nicht kämpfen. (Hinter „o" fehlt oft jede Interpunktion.)

3. Das Semikolon kommt nur im zusammengesetzten Satze vor.

4. Das Kolon steht a. vor einer wörtlich angeführten Rede (Gott sprach: „Es werde Licht!"); b. in Sätzen, wo auf etwas folgendes hingewiesen wird (Die Hauptgebirge Deutschlands sind: Schwarzwald, Odenwald, Spessart ꝛc.).

5. Das Fragezeichen ſteht am Ende eines Frageſatzes (Willſt du nicht das Lämmlein hüten?).

6. Das Ausrufungszeichen ſteht nach einem Ausruf (Ach! Ah! Hallo! ꝛc. — Ei, deine Weisheit reicht nicht weit!). Es ſteht auch nach der Anrede in Briefen.

7. Der Gedankenſtrich wird geſetzt, a. wenn ein angefangener Satz unterbrochen wird (der Lehrer verlangt von — wer hat da eben geſprochen?), b. wenn der Leſer auf etwas Unerwartetes vorbereitet werden ſoll (Er will der Väter Thron beſteigen und — wandelt auf ein Blutgerüſt).

8. Der Bindeſtrich wird geſetzt, a. um die Silben am Ende einer Zeile zu trennen, b. um zuſammengeſetzte Wörter überſichtlich zu machen (Feuerverſicherungs-Geſellſchaft), c. um mehrere Wörter zu verbinden (Wort- und Satzlehre).

9. Das Anführungszeichen ſteht a. vor und nach einer wörtlich angeführten Rede („Ich bin", ſpricht jener, „zu ſterben bereit."), b. um ein Wort im Satz hervor zu heben (Das Wörtchen „und" iſt eine Konjunktion).

10. Der Apoſtroph wird geſetzt, um die Stelle eines weggelaſſenen Vokals zu bezeichnen (Wie geht's dir?).

11. Die Parentheſe bezeichnet Wörter und Sätze als eingeſchaltet (die Telegraphie [Fernſchreibekunſt] iſt eine großartige Erfindung).

Auf dieſe oder ähnliche Weiſe ſollte ein Lehrer ſich vergegenwärtigen, wie weit er die Kinder in die Grammatik hineinführen will, damit er eine klare Überſicht bekommt über das, was er treiben will. Dieſes iſt jedenfalls dem zielloſen Hineinſteuern in die Grammatik und dem gelegentlichen Hinwerfen eines Brockens aus der Grammatik vorzuziehen. Daß nun das, was die Kinder ſich aus der Grammatik angeeignet haben, an der Hand der Leſeſtücke geübt und durch ſchriftliche Arbeiten in ihnen befeſtigt werden muß, iſt wohl ſelbſtverſtändlich. Ebenſo iſt auch wohl ſelbſtverſtändlich, daß die Zahl der im Laufe des Jahres anzufertigenden ſchriftlichen Arbeiten nicht zu niedrig geſtellt werden darf.

Doch, läßt ſich das eben Gehörte auch wirklich in einem Jahre bewältigen? [Ordentlich nicht. K.] Nun, es käme auf einen Verſuch an. Wenigſtens würde ein ſolcher Verſuch weder der Schule noch dem Lehrer zum Nachteil gereichen. Setzen wir für Grammatik wöchentlich zweimal zwanzig Minuten an, ſo bekommen wir für dieſelbe bei einem jährlichen Unterricht von 40 Schulwochen 80 Unterrichtsſtunden. Daß ſich in dieſer Zeit viel erreichen läßt, wird wohl ein jeder von uns zugeben wollen.

Der Geſangunterricht.

Die hohe Bedeutung der Muſik und ihr erziehlicher wie auch veredelnder Einfluß auf die Menſchheit im allgemeinen, insbeſondere aber auf die Kirche alten und neuen Bundes tritt uns am klarſten durch einen Rückblick auf die Geſchichte der Muſik, vornehmlich aber des Geſanges, entgegen.

Bei den roheſten Völkerſchaften alter und neuer Zeit finden ſich Opfergeſänge und Verherrlichungen ihrer Götterfeſte durch vokale und inſtrumentale Muſik. Die Chaldäer, Ägypter und Phönizier verwandten allerlei Geſänge mit Begleitung verſchiedener Muſikinſtrumente bei ihren Tempeldienſten. Die Griechen, deren hohe Idee von der Macht des Geſanges und der Muſik durch die Sage von Orpheus und Amphion veranſchaulicht wird, verherrlichten faſt alle Verhältniſſe des Lebens mit Liedern; ſie ſchmückten und zierten ihren Götterdienſt mit Feſtgeſängen, die mit Leyern, Harfen und Flöten begleitet wurden. Die kriegeriſchen und für die ſchönen Künſte weniger begabten und begeiſterten Römer hatten ihre beſonderen Geſänge zu Ehren ihres Kriegsgottes. Die Gallier, die Germanen und die übrigen nordiſchen Völkerſchaften in Europa hatten ihre Barden und Skalden, die ihre Helden und ihre Kriegesthaten mit aus dem Stegreif gedichteten Lieder zur Harfe beſangen, und ihre Druiden oder Prieſter, die ihre Götterfeſte mit Geſang zu verherrlichen bemüht waren. Hildegard, der im 3. Jahrhundert nach Chriſto lebte, war der Orpheus der Deutſchen, ſang in prophetiſcher Begeiſterung, unterrichtete die Söhne der Edlen in der Tonkunſt und hob ſo die Franken aus dem Stande der Wildheit.

Bei den Israeliten, dem auserwählten Volke Gottes, hatte ſich der gottesdienſtliche Geſang mit Begleitung von Saiten-, Blas- und Schlaginſtrumenten zu einer hohen Blüte entwickelt. Aus dem Buche Hiob lernen wir, daß der Geſang als ein heilig Ding von überweltlichem Urſprunge anzuſehen iſt, denn Hiob 38, 7. wird ausdrücklich hervorgehoben, wie den HErrn, als er die Erde gründete, „die Morgenſterne lobeten und ihm alle Kinder Gottes (die Engel) jauchzeten“. Nach dem glücklich vollendeten Auszuge aus Ägypten findet ſich ein kurzer Siegesgeſang, den das Volk wahrſcheinlich im Reigen (Wechſelgeſang) abſang, 2 Moſ. 15, 1. 20. 21., „während das übrige Lied mehr dem gebildeten Chore angehört“. Bei ſeinem Zuge nach Kanaan, an der Grenze Moabs angelangt, ſingt das Volk Iſrael dem HErrn ein Loblied im Reigen („um einander“), weil er ſie einen Brunnen hatte auffinden laſſen. Von den Krieges- und Siegesliedern in der Zeit der Richter iſt der Triumphgeſang Deboras und Baraks (Richter, Kap. 5) nach dem Falle Siſſeras „ein Denkmal früher Ausbildung der Kunſtform“. „Die Anführung von Liedworten aus einem Buche ‚von den Streiten des HErrn‘, 4 Moſ. 21, 14., und aus einem Buche Hajjaſchahr, Joſ. 10, 13. und 2 Sam. 1, 18., zeigen, daß es frühe ſchon ganze Lieder-

sammlungen gegeben haben muß — Nationalliederbücher, in welche Helden- und Siegesgesänge oder Gedenklieder für merkwürdige Nationalereignisse und alle die großen Thaten Gottes unter seinem Volke vom Auszuge aus Ägypten bis zu Davids Thronbesteigung, dem Munde des Volkes entnommen, eingereiht waren." — Durch die Prophetenschulen Samuels erhielt die Dichtkunst und der Gesang in Israel seine eigentliche religiöse Richtung. Die Prophetenschüler führten Chorgesänge auf zur Erregung der Andacht und Begeisterung, und „ihr ‚Weissagen' selbst, ihr Lobpreisen der großen Thaten Gottes in außerordentlichem göttlichen Triebe und Entzücktsein . . . war mit Musik und begeisterten Gebärden und Körperbewegungen verbunden". 1 Sam. 10, 5. 19, 19. 20.

Vornehmlich aber David, der frühzeitig mit diesen Prophetengemeinschaften in nähere Berührung kam, 1 Sam. 19, 18—24., und, „versichert von dem Messias des Gottes Jakob, lieblich sprach mit Psalmen Israels", 2 Sam. 23, 1., „überhaupt die heilige Dichtkunst zu ihrer schönsten Blüte brachte", führte einen festgeordneten Gesang bei den Gottesdiensten ein, für den sich im Ceremonialgesetze noch nicht ausdrückliche Bestimmungen vorfanden. Aus dem Stamme Levi bildete David einen Gesang- und Musikchor von 4000 Lobsängern des HErrn mit Saitenspielen, die unter der Oberleitung Assaphs, Jedithuns oder Ethans und Hemans standen. Nach der Zahl ihrer Söhne waren diese Sänger in 24 Klassen oder Ordnungen eingeteilt; jeder dieser Söhne hatte noch 11 Sangmeister zur Seite, so daß dem ganzen Chore 288 Chorführer vorstanden. Das Los entschied, in welcher Woche ein Sohn Assaphs, in welcher ein Sohn Hemans und in welcher ein Sohn Jedithuns mit seinem Chore beim gewöhnlichen Gottesdienste zu singen hatte, 1 Chron. 26. An den hohen Festtagen hatten alle Chöre unter der Leitung der Obergesangmeister Assaph, Heman und Jedithun zusammen zu wirken, 1 Chron. 7, 33—47. Für die Erteilung des Gesangunterrichts war Chenanja angestellt, 1 Chron. 16, 22.

Salomo, dessen Lieder 1005 waren, 1 Kön. 4, 32., und der einen Tempel in nie zuvor gesehener Pracht aufgeführt hatte, bei dessen Einweihung der durch David gestiftete Gesang- und Musikchor im schönsten Glanze erschien, richtete die Gottesdienstordnung ganz nach Davids Willen ein. Während im Reiche der zehn Stämme diese Salomonischen Tempelordnungen bis auf die letzte Spur verloren gingen, wurden sie im Reiche Juda unter Salomos Nachfolgern, wenn auch mit kürzeren und längeren Unterbrechungen, aufrecht erhalten. Zwar geriet der Gottesdienst in Juda unter den gottlosen Königen in Verfall, doch ward er immer wieder neu aufgerichtet unter Josaphat, Joas, Hiskia und Josia. Auch nach der Rückkehr aus der babylonischen Gefangenschaft wurden sowohl bei der Grundsteinlegung des neuen Tempels als auch bei seiner Einweihung durch Serubabel, mit dem 145 Sänger aus Assaphs Stamme zurückgekommen waren, der alte Tempelgesang und die alte Tempelmusik wiederhergestellt und wurden nach

den Vorschriften Davids und Salomos, wenn auch nie in der früheren großartigen Weise, bis zur Zerstörung des zweiten Tempels erhalten. (Aus und nach „Koch, Geschichte des Kirchenlieds und Kirchengesangs".)

Der Davidisch-Salomonische Psalmengesang, der sich bis zum Untergange des jüdischen Staates in seinen wesentlichen Bestandteilen erhielt, war vorherrschend Chorgesang; der Gemeindegesang beschränkte sich auf kurze Responsorien. Wie die Gesangsweisen oder Melodien der Tempelgesänge beschaffen waren, läßt sich heute nicht mehr feststellen. Die verschiedensten Vermutungen finden sich darüber bei den Musikgeschichtsforschern. Sicher ist es, daß es besondere Weisen für die Psalmen gegeben hat, wie einige Überschriften derselben andeuten, wie z. B.: „von den Rosen", „von der Jugend" und „von der schönen Jugend". Wenn man bedenkt, daß die Psalmen so manchen unserer großen Tonmeister zu herrlichen Melodien begeistert haben, so ist es absurd, nicht anzunehmen, daß solche Meister, wie David, Assaph u. a., auch besonders schöne Weisen zu denselben erfunden hätten. Außer Zweifel ist, daß ein geordneter Gesangunterricht bei den Leviten nötig und vorhanden war, um das sichere und richtige Zusammenwirken so großer Chormassen, von denen uns die heilige Schrift berichtet, mit instrumentaler Begleitung zu ermöglichen. Daß sich bei den Juden die früheren Weisen ihrer Psalmen und Tempelgesänge verloren haben, erklärt sich daraus, daß die Juden in alle Welt zerstreut wurden und sich dem Einflusse der Musik, wie sie bei andern Völkern geübt wurde, nicht entziehen konnten. Besonders seit den Eroberungszügen Alexanders des Großen hatte sich griechische Kunst und Wissenschaft in die ganze damals bekannte Welt verbreitet. Die griechische Musik in ihrer vokalen und instrumentalen Gestaltung ward ebenso universell wie die griechische Sprache. Ja, die Theorie der griechischen Musik beeinflußte das Musiktreiben des ersten Jahrhunderts der christlichen Zeitrechnung in einem solchen Maße, daß die Musiklehre der griechischen Musikgelehrten, selbst als sie auf die abendländische Tonkunst gar nicht mehr paßte, und sich diese von jener schon längst emancipiert hatte, noch immer auf den Universitäten als der Inbegriff aller musikalischen Erkenntnis hochgehalten wurde.

Wie die Entwickelung der Musik in der antiken Welt mit der des Gesanges Hand in Hand ging, so hat die heutige Musik in einem noch viel höheren Sinne ihren Ursprung und eigenartigen Fortgang den Gesängen der ersten christlichen Kirche zu verdanken. Gott selbst hatte durch den Lobgesang der himmlischen Heerscharen bei der Geburt unsers Erlösers, JEsu Christi, den Christen sein Wohlgefallen an der heiligen Musik kundgethan. Unser Heiland hatte bei der Einsetzung des heiligen Abendmahls mit seinen Jüngern das große Hallel, die bei der Passahfeier gebräuchlichen Hallelujapsalmen 113—118, angestimmt und so den Gebrauch des Gesanges, insonderheit des Psalmengesanges, für die christliche Kirche geheiligt. So

ſehen wir denn auch in den erſten Zeiten der chriſtlichen Kirche vornehmlich die Pſalmen in Gebrauch. Die Judenchriſten waren von ihrem Tempelgottesdienſt und durch die Synagogen an den Pſalmengeſang gewöhnt und ſtimmten ihn ſowohl bei ihren gottesdienſtlichen Zuſammenkünften als auch bei ihren häuslichen Andachten und in Freud und Leid des täglichen Lebens an. Die Heidenchriſten nahmen dieſen Gebrauch gerne an, da ſie faſt in jedem Pſalm eine Hinweiſung auf Chriſtum zu finden gelernt hatten. Wie wir aus der Ermahnung des Apoſtels Paulus, Kol. 3, 16. Eph. 5, 19., erſehen, ſo waren zu den Pſalmen frühzeitig auch Lobgeſänge (Hymnen) und geiſtliche Lieder (Oden) hinzugekommen. Neben den Pſalmen kamen die Doxologien, Offenb. 1, 6. Luk. 2, 14. Joh. 1, 29., das große Heilig, Jeſ. 6, 3., das Magnificat, Luk. 1, 46—55., die Lobgeſänge des Zacharias, Luk. 1, 68—79., und des Simeon, Luk. 2, 29—32., der Gruß des Engels, Luk. 1, 26., der Geſang der drei Männer im feurigen Ofen u. a. in Gebrauch. Zu dieſem Grundſtocke ward ſpäter der Geſang „Gloria in Excelsis Deo“ (Ehre ſei Gott in der Höhe), die „große Doxologie“, hinzugefügt.

„Die einfachen Melodien zu den Geſängen der erſten Chriſten waren leicht zu merken und nachzuſingen; es bedurfte alſo keines Inſtrumentes, ſie zu leiten.“ Die beſtändige Unſicherheit in den Zeiten der heftigen Verfolgungen verbot den Chriſten ſchon von ſelbſt, an eine mehr kunſtmäßige Pflege des gottesdienſtlichen Geſanges zu denken. „Dieſer ſtand nach den Zeugniſſen Auguſtins und Iſidors dem bloß ſprechenden Recitieren näher, als dem eigentlichen, mit gehobener Stimme ausgeführten Singen; es war mehr ein einfaches Pſalmodieren, wie wir es noch in unſern liturgiſchen Geſängen haben.“ (Ambros, Geſch. d. Muſik.) Doch wurden, damit im Geſange Ton und Ordnung innegehalten würde, einzelne geübte, mit beſſerem Gehöre und klangvoller Stimme begabte Chriſten als Vorſänger (Cantores) angeſtellt. Anklänge an griechiſche Melodien wurden höchſtwahrſcheinlich in die Geſänge der erſten Chriſten mitaufgenommen, weil die Vorſänger in der griechiſchen Muſik geübt waren, und was ſie davon gelernt hatten, beim Einüben der chriſtlichen Geſänge verwerteten. Daß dieſe Geſänge ſich von den heidniſchen bei weitem unterſchieden, darüber ſagt Ambroſius, „daß die chromatiſche Theatermuſik verweichliche und zur ſinnlichen Liebe reize, jene andere (die chriſtliche) aber im Einklange der Stimmen das Lob Gottes ſinge“. Man darf mit W. Ambros von der Muſik der erſten chriſtlichen Zeit annehmen: „ſie ſei zuerſt Volksgeſang geweſen, gegründet auf Art und Weiſe der gleichzeitigen antiken Tonkunſt, aber durchdrungen, gehoben und getragen vom neuen chriſtlichen Geiſte“.

Daß ſchon frühzeitig eine gewiſſe Vollkommenheit, ja ſogar Künſtlichkeit des Geſanges erſtrebt wurde, dafür ſpricht die Einrichtung, die Cyprianus, Biſchof von Karthago (250), getroffen hatte, nach welcher nur gebil-

dete Stimmen am gottesdienſtlichen Geſange teilnehmen ſollten. Dadurch ward die muſikaliſche Beteiligung der Maſſe der Zuhörer am Kirchengeſange auf einzelne Worte und Rufe beſchränkt. Die erſte Einführung von Wechſelgeſängen wird von der Überlieferung ſchon Ignatius, Biſchof von Antiochien, zugeſchrieben. Dieſe wurden entweder vom Vorſänger und der Gemeinde, oder von zwei Chören aus der Gemeinde im Wechſel ausgeführt. Euſebius († 340) ſagt hiervon: „Wenn Einer angefangen hatte, einen Pſalm wohlklingend und feierlich zu ſingen, ſo hörten die Übrigen ſtillſchweigend zu und ſangen nachher im Chore die letzten Teile des Verſes.“ Und Tertullian († 330) ſagt: „Es tönen zwiſchen Zweien Pſalmen und Hymnen, und wechſelſeitig regen ſie einander zum Wetteifer an.“

Nachdem ſich 323 Conſtantin der Große öffentlich zum Chriſtentum bekannt hatte, ward die Feier des Sonntags als eines Andachts- und Ruhetages förmlich angeordnet. Die Kirche war eifrig beſtrebt, ihre Gottesdienſte immer feierlicher zu geſtalten und für alle Zeiten eine feſtſtehende Gottesdienſtordnung feſtzuſetzen. Die alten heidniſchen Tempel, deren Schönheit wir jetzt noch in ihren Trümmern bewundern, gingen in die Hände der chriſtlichen Gemeinden über, und neue prächtige Gotteshäuſer wurden von ihnen erbaut. Alle ſchönen Künſte traten in den Dienſt der Kirche. Man ward nun auch darauf bedacht, den gottesdienſtlichen Geſang zu verbeſſern und auch kunſtvoller fortzubilden. Das liturgiſche Kirchenlied, welches ſchon eine reiche Blüte im Morgenlande gefunden hatte, entfaltete ſich nun auch in der abendländiſchen Kirche in ſchönſter Weiſe. (Nach Schletterer.)

(Schluß folgt.)

Konferenz-Anzeigen.

Die Konferenz der Lehrer von St. Louis und Umgegend wird, ſo Gott will, ihre Sitzungen vom 6. bis 8. Juli in der Gemeinde des Herrn P. G. Link sen. in Red Bud, Ill., abhalten.

Alle diejenigen, welche an der Konferenz teilnehmen wollen, ſind gebeten, ſich vorher bei Herrn Lehrer W. Holtmann, Box 24, Red Bud, Randolph Co., Ill., anzumelden.

St. Louis, Mo., den 23. Mai 1898. Geo. C. Franke.

Die Nordweſtliche Lehrerkonferenz wird, D. v., ihre diesjährigen Sitzungen in der Schulhalle der Immanuels-Gemeinde (P. Hölter) zu Chicago, Ill., abhalten. Die regelmäßigen Sitzungen fangen an am 19. Juli, 8.30 morgens, und dauern bis zum 21. Alle Teilnehmer ſind aber gebeten, ſchon am 18. Juli einzutreffen, da am Abend dieſes Tages eine außerordentliche Verſammlung ſtattfinden ſoll. Jeder, der Quartier wünſcht, iſt gebeten, ſich ſpäteſtens bis zum 4. Juli bei Herrn Lehrer A. H. J. Abraham, 55 Cypreſs Str., anzumelden.

Zur Orientierung diene folgendes: Das Schullokal ſteht an Marſhfield Ave., nahe der 12. Straße. Man nehme die Metropolitan Hochbahn (Douglas Park) und fahre bis zur 12. Straße. Auch kann man die Madiſon Str. Straßenbahn nehmen und weſtlich bis zur Paulina Str. fahren. Hier läßt man ſich einen transfer geben für Aſhland Ave. und fährt ſüdlich bis zur 12. Straße.

Folgende Arbeiten liegen vor:

A. Praktika.

1. Die erſte Religionsſtunde in der Schule. (Dundee-Konferenz.)
2. Introducing the Numbers from 10 to 20. (Winnebago-Konferenz.)

B. Referate.

Vom vorigen Jahr übrig geblieben:

1. Essay Writing. (Chicago-Konferenz.)
2. The Adverb and its Properties. (Chicago-Konferenz.)
3. How can a Teacher inspire his Pupils with Love of Nature? (Addiſon-Konferenz.)
4. Wie iſt das Bibelleſen in unſern Schulen zu betreiben? (Milwaukee-Konferenz.)
5. Durch welche Methode werden die Schüler am ſchnellſten und ſicherſten zum Leſen gebracht? (Chicago-Konferenz.)

Neu:

6. Chriſtus unſer Vorbild als Lehrer und Erzieher. (Milwaukee-Konferenz.)
7. Worterklärung (praktiſch-exegetiſch) der Einſetzungsworte des heiligen Abendmahls. (Addiſon-Konferenz.)
8. Welche Hinderniſſe treten der Schulerziehung entgegen, und wie ſind dieſelben zu beſeitigen? (Chicago-Konferenz.)
9. Welche Verwendung findet der Leſebuchſtoff, ſowohl im Deutſchen als auch im Engliſchen? (Crete-Konferenz.)

W. K. Weißbrodt, Sekretär.

Altes und Neues.

Inland.

Alte Schule. In dem Schulhauſe von Roxborough, einer Vorſtadt von Philadelphia, wurde dieſer Tage der 150. Jahrestag der Organiſierung dieſer Schule im Beiſein vieler Mitglieder des City Councils, der Unterrichtsbehörde, Schuldirektoren der 21. Ward, Lehrer und Lehrerinnen, prominenter Bürger und von Hunderten von Schulkindern gefeiert. Das erſte Schulhaus wurde im Jahre 1748 auf einem von Wm. Levering geſchenkten Grundſtücke, dem 1771 und 1798 weitere Schenkungen von dem Genannten und William Wood folgten, errichtet. Die Koſten des Unterrichts wurden bis 1857 von Bürgern von Roxborough beſtritten, und die Schule kam dann unter die Kontrole der Stadt Philadelphia und der Unterrichtsbehörden. Das alte Schulhaus war während des Unabhängigkeitskrieges als Quartier für Rekruten, ſpäter als Wahllokal und für religiöſe Verſammlungen benutzt worden. Die alten Gebäude wurden 1896 durch ein großes, ſchönes Schulhaus erſetzt, in welchem ſiebenhundert Kinder unterrichtet werden.

Zwei Drittel des Erdumfangs. Es giebt wohl nur wenige Leute, welche ſich, wenn ſie eine Kabeldepeſche aus Manila leſen, einen deutlichen Begriff davon machen können, welche lange Reiſe eine ſolche Depeſche zu machen hat, ehe ſie hier anlangt. Sie legt einen Weg von über 14,000 Meilen zurück und wird von einem Dutzend Linien oder mehr aufgenommen und weitergegeben. Über Meere und Seen, über Gebirge und Wüſteneien trägt der elektriſche Funke die Nachricht bis in die entfernteſten Winkel der Welt. Trotz dieſer rieſigen Entfernung und des immerhin durch die vielen Unterbrechungen umſtändlichen Weges, iſt die Nachricht, daß Commodore Dewey bereit ſei, Manila zu bombardieren, ſchon 35 Minuten, nachdem der Telegraphiſt in Manila ſeinen Apparat in Bewegung ſetzte, in Chicago bekannt geweſen. Bald darauf erfolgte die kurze Meldung, daß das Kabel zwiſchen Hongkong und Manila unterbrochen ſei, und ſo lange dieſe Unterbrechung dauert, müſſen Nachrichten zur Weiterbeförderung mittelſt eines Dampfers über das chineſiſche Meer nach Hongkong gebracht werden. Intereſſant iſt nun der Weg, den ein Kabelgramm von Hongkong nach New York nimmt. Von dem chineſiſchen Hafen läuft es über ein 460 Meilen langes Kabel nach Saigon in Cochinchina. Ein weiteres Kabel von 630 Meilen Länge bringt es nach Singapore, von dort nimmt das Telegramm ſeinen Weg um die malayiſche Halbinſel Penang an der Weſtküſte des unteren Siam, eine Entfernung von 338 Meilen, kreuzt die Bai von Bengalen von Penang bis Madras, wiederum 1498 Meilen. In Indien erreicht die Depeſche die erſte Landverbindung, nachdem ſie die Inſel Luzon verlaſſen hat. In einer Entfernung von 800 Meilen kreuzt ſie Indien, um nach Bombay zu gelangen. Jetzt geht ſie über das arabiſche Meer nach Aden, am Golf von Aden gelegen, und hat 1850 Meilen zu überwinden. Die Entfernung durch das rote Meer bis Suez iſt 1403 Meilen. Von Suez geht es 200 Meilen weit über Land nach Alexandria. Im Mittelländiſchen Meere giebt es keine Verbindung von Alexandria nach Gibraltar. Die Depeſche muß daher den 913 Meilen weiten Weg nach der Inſel Malta machen und wird dort auf die 1126 weitere Meilen lange Linie nach Gibraltar übertragen. Von Gibraltar nach Carcavellos bei Liſſabon iſt ein kurzes Kabel von 337 Meilen, das die Verbindung zwiſchen den Häfen des Mittelländiſchen Meeres mit dem 856 Meilen langen Oceankabel von Liſſabon nach Parthenreo, der Kabelſtation in Lands End, England, herſtellt. Von dort, und auch nicht in allen Fällen direkt, ſondern erſt über London und Waterville, Irland, kreuzt die Depeſche den atlantiſchen Ocean und erreicht New York.

Ausland.

Die fingierte Konfirmation. Unter den Confirmanden einer Gemeinde im Norden Berlins fand ſich jüngſt ein Bürſchchen, das ſeinen Eltern mit der Konfirmation einen Streich geſpielt hat, wie er wohl noch nicht dageweſen iſt. Der Junge hatte den Eltern fälſchlich angegeben, daß er ſich zum Konfirmanden-Unterricht angemeldet habe und zugelaſſen worden ſei. Dieſen Schwindel führte er auch bis zum letzten Augenblick durch. Er entfernte ſich regelmäßig von Hauſe, „um den Unterricht zu beſuchen“, und gab auch den Tag der Konfirmation ſchließlich den Eltern an. Dieſe ließen ihrem Sohne den üblichen Anzug machen und luden Verwandte und Bekannte zu dem Feſte ein. Ein paar Gänſe waren zum Schmauſe gebraten, und der Kuchen zum Kaffee ſtand ſchon fertig da. Als dann aber die ganze Feſtgeſellſchaft zur Kirche kam, fand ſie alle Thüren verſchloſſen und ärgerte ſich, da der Junge auch jetzt noch nichts ſagte, ſchon über den Geiſtlichen, daß er von der Verlegung der Feier, wie ſie annahm, keine Nachricht gegeben hatte. Erſt ein Beſuch beim Geiſtlichen brachte die Aufklärung dahin, daß der Junge die Anmeldung zum Unterricht und alles, was ſich daraus ergab, erfunden hatte.

Es wird in Deutſchland nicht viele ſtädtiſche Volksſchullehrer geben, die 60 Jahre im Dienſte ſtehen und noch lange nicht ans Abſchiednehmen denken. Von Mainz iſt ein ſolch ſeltener Fall zu verzeichnen. Am 7. März feierte nämlich der Oberlehrer Kübel ſein 60jähriges Dienſtjubiläum, wozu der Mainzer Lehrerverein umfaſſende Vorbereitungen traf. Der Lehrerveteran, der in Mainz geboren wurde, zählt faſt 80 Jahre.

Wegen Mißhandlung von Schulkindern ſtand der katholiſche Pfarrer Oehling von Holzkirchen vor dem Landgericht in Aſchaffenburg. Die „Neue Bayer. Ldsztg.“ ſchreibt über den Fall folgendes: „Der Pfarrer pflegt die Wut, die er gegen katholiſche Bauernbündler hat, an deren Kindern in der Schule auszulaſſen, und zwar, wie der Präſident des Gerichtshofes meinte, in den raffinierten Formen, die man ſonſt nur bei ſtraffälligen preußiſchen Drillmeiſtern in unſern Kaſernen verüben ſah. Der Staatsanwalt geißelte das Benehmen des Pfarrers, der bereits vorbeſtraft iſt. Das Landgericht verurteilte ihn wegen Überſchreitung des Züchtigungsrechtes zu 120 Mark Geldſtrafe und allen Koſten.

Der Profeſſor der Muſik an der Leipziger Univerſität, Dr. Oskar Paul, langjähriger Redakteur des Muſikteiles des „Leipziger Tageblattes“, iſt im Alter von 62 Jahren geſtorben. Profeſſor Paul, der im Leipziger Muſikleben eine ſehr geachtete Stellung einnahm, gehörte dem Lehrkörper der Univerſität ſeit 1866 an. Er hat zahlreiche muſiktheoretiſche Bücher und Abhandlungen geſchrieben und gehörte als Theoretiker der Schule Hauptmanns an, deſſen nachgelaſſene „Lehre von der Harmonik“ er herausgab. Auch hat er ſelbſt ein „Lehrbuch der Harmonik“ verfaßt. Von ſeinen ſonſtigen Schriften ſeien genannt ſeine „Geſchichte des Klaviers“ und das „Handlexikon der Tonkunſt“. Paul war im Jahre 1873 auf der Wiener Weltausſtellung im Auftrage des Deutſchen Reiches als Juror und Generalberichterſtatter der muſikaliſchen Abteilung thätig und wurde ſpäter zum Sachverſtändigen des Reichs-Patentamtes erwählt.

Ein Käſedrama. In einem Marktflecken Oberbayerns kam neulich, wie dem „Nürnb. Anz.“ berichtet wird, am Biertiſch unter den Abendgäſten die Rede auf das Wort „Drama“. Ein gelehrter Schuhmacher erklärte richtig das Wort zu deutſch „Handlung“. Ein anweſender, etwas geiſtesbeſchränkter Käſehändler hörte dies; er ſchwärmt bedeutend für alle Fremdwörter, und da er gerade an ſeinem Laden ein neues Firmenſchild anbringen laſſen wollte, ſo ſah man wirklich ſchon nach wenigen Tagen an ſeinem Geſchäfte in mächtigen Lettern die Firma prangen: „Käſe — Drama“ von N. N., was natürlich allgemeines Aufſehen und Vergnügen machte.

Über das größte wiſſenſchaftliche Muſeum der Welt, das Londoner British Museum, wird jährlich ein Parlamentsbericht erſtattet, der jetzt für das Jahr 1898 veröffentlicht worden iſt. Nicht nur die Reichtümer dieſes Muſeums, ſondern auch die Zahl ſeiner Beſucher ſteht unerreicht da. Das Muſeum iſt eine der wenigen Schauſtellungen in England, die auch am Sonntag-Nachmittag geöffnet ſind, und iſt außerdem in allen ſeinen vielen Räumen derart beleuchtet, daß die Beſichtigung auch abends geſchehen kann. Im Jahre 1896 wurde das Muſeum von 581,906 Perſonen beſucht, ſo daß alſo auf den Tag ungefähr 1500 Beſucher kommen. Dies iſt die höchſte Zahl ſeit 1890. Infolge der Freigabe der Sonntag-Nachmittage ſeit Mai 1896 ſtieg die Zahl der Beſucher um über 30,000, dagegen ſcheint ſich die Öffnung der Säle bei künſtlicher Beleuchtung nicht zu bewähren.

Zur Geſchichte eines Büchleins. Auf einer Bücherauktion in Edinburg wurden dieſer Tage für ein Exemplar der erſten Ausgabe, der ſogenannten Kilmarnock-Ausgabe, von Burns' "Poems" $2920 bezahlt! Die Ausgabe, die im Juli 1786 er-

schien, bestand nur aus 600 Exemplaren, und so populär wurden Burns' Gedichte, daß die Mehrzahl bald in Fetzen gelesen war. Das vorliegende Exemplar dürfte das einzig wohl erhaltene sein und daher der enorme Preis, der alle früheren Rekorde weit hinter sich läßt. 1786 hatte das Büchlein 70 Cents gekostet, vor 30 Jahren fand es eine Witwe unter den Büchern ihres Mannes und annoncierte es im Lokalblatt. Ein Herr aus Broughty-Ferry erstand es für $42, und er verkaufte es 1880 für $300 an A. C. Lamb, einen wohlbekannten Sammler in Dundee, dessen glücklicher Erbe es nun für $2920 an einen Londoner Herrn losgeschlagen hat.

Die Bevölkerungszahl Chinas. Bei dem hohen Interesse, das gegenwärtig bei fast allen Kulturvölkern das „Himmlische Reich der Mitte" in Anspruch nimmt, wäre es insbesondere angezeigt, über die Bevölkerungszahl Chinas etwas Gewisses zu erfahren. Das dürfte aber in absehbarer Zeit kaum geschehen, so wichtig es auch für die nunmehr angebahnten kommerziellen und socialen Beziehungen Ostasiens zu den europäischen Völkern und zu den Vereinigten Staaten wäre. Denn in China giebt es zur Zeit auch nicht annähernd eine Bevölkerungs- oder gar eine Handelsstatistik. In allen uns bekannten wissenschaftlichen Werken und in den Berichten der Forschungsreisenden wird angenommen, daß China vierhundert Millionen Einwohner besitzt, aber diese Schätzung, die vielleicht das Richtige trifft, beruht doch auf sehr willkürlichen Abmachungen und Voraussetzungen. Die Chinesen wissen aller Wahrscheinlichkeit nach bis zum heutigen Tage noch nicht genau, wie viel Einwohner das große Reich enthält, keinenfalls aber haben sie uns bis jetzt die volle Wahrheit gesagt. Aus dem Werke des Amerikaners Dr. Martin "A cycle of Cathay" erfahren wir, daß das chinesische Finanzministerium vor mehreren Jahren die Schätzung der Einwohnerzahl von China plötzlich geändert und aus 325 Millionen 215 Millionen gemacht habe. Man verminderte die Bevölkerungsziffer um ein Drittel, weil man glaubte, daß bei weniger Einwohnern auch weniger christliche Missionare nach China kämen, oder daß man es in diesem Falle überhaupt nicht der Mühe wert halten würde, Missionare dorthin zu schicken. Da sich aber, wie die „Öst. M. für den Orient", der wir diese Angaben entnehmen, sagt, herausstellt, daß sich die Missionsgesellschaften auch durch die verringerte Bevölkerungsziffer nicht abschrecken ließen, machte man aus den angeblichen 215 Millionen wieder 325. Auch diese Ziffer beruht aber nicht auf verläßlichen Daten, und da es doch wenigstens in Rücksicht auf die Gesamtbevölkerungszahl der Erde von Bedeutung ist, ob China 200 Millionen Einwohner mehr oder weniger hat, so bat das Internationale Statistische Institut Li-Hung-Tschang bei seiner Anwesenheit in Berlin, daß er dahin wirken möchte, daß in China endlich einmal eine ordentliche Volkszählung stattfinde. Li-Hung-Tschang versprach zu diesem Zweck zu thun, was in seiner Kraft läge, und machte nach seiner Rückkehr nach Peking seinen Einfluß bei der Kaiserin-Witwe geltend, daß auch sie sich dem Vorhaben geneigt zeigte. Ihre Befürwortung stieß jedoch auf Hindernisse, denn der Kaiser von China betrachtete das Anliegen des Internationalen Statistischen Instituts als einen ganz unverschämten Versuch der fremden Barbaren, sich in innere Reichsangelegenheiten zu mischen. Erst nach längerer Zeit gelang es Li-Hung-Tschang, den Kaiser zu Gunsten des Planes umzustimmen, und endlich erhielten alle Vicekönige und Gouverneure den kaiserlichen Befehl, zu einer allgemeinen Volkszählung die vorbereitenden Schritte zu thun. Selbstverständlich — so fügt das angeführte Blatt hinzu — haben alle hohen Mandarine versprochen, sich der Sache pflichteifrigst anzunehmen, doch ebenso selbstverständlich darf man auch fürchten, daß es immer noch geraume Zeit freisteht, die Einwohnerzahl von China auf 300, 400 oder 500 Millionen zu schätzen. So bleiben wir denn bis auf weiteres beim goldenen arithmetischen Mittel von 400 Millionen.

Das Alphabet auf Holztäfelchen.

Diese Buchstabentäfelchen erscheinen in einer größeren und kleineren Ausgabe. Die größeren Täfelchen sind 5¼, die kleineren 4 Zoll hoch. — Außer den großen und kleinen Buchstaben des deutschen Druckalphabets bietet jede Sammlung auch die Zahlen und die Unterscheidungszeichen in entsprechender Größe, so daß jede Collection 90 Nummern enthält. Jede Methode des Leseunterrichts kann diese Täfelchen in ihren Dienst stellen, wie dies in Deutschland in zahllosen Abc-Klassen seit Jahrzehnten mit dem besten Erfolg geschieht. Der Lehrer läßt sich von einem Schreiner eine Tafel herstellen, ähnlich den Liedertafeln in unsern Kirchen, 3 Fuß lang und 2 Fuß breit, am besten von hartem, doch nicht zu dickem Holze. — Da die Täfelchen auch einzeln käuflich sind, so bestellt man am zweckmäßigsten von den kleinen Buchstaben a, e, i, o, u, l, m, n, r, ſ, s gleich je 6 Stück, von den andern kleinen je 3 bis 4, von den großen, sowie von den Zahlen und Unterscheidungszeichen je 2 bis 3; sonst ist man in der Auswahl der Fibulationen gar zu sehr beschränkt. Je mehr Buchstaben man zur Verfügung hat, desto gewinnbringender kann die Verwendung sein. Der Preis beider Größen beträgt 2 Cents per Täfelchen. Wir empfehlen allen Abc-Schulen diese Täfelchen, die ganz vorzüglich hergestellt sind, aufs dringendste.

CONCORDIA PUBLISHING HOUSE.